DOCUMENT RESUME

ED 336 131 JC 910 392

AUTHOR Brunet, Andree; Quesnel, Robert
TITLE Le Tutorat Centre Sur La Personne (The Person-Centered Tutor): Phase 1.
INSTITUTION College Lionel-Groulx, Sainte-Therese (Quebec).
PUB DATE Sep 87
NOTE 209p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Tests/Evaluation Instruments (160)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS *College Faculty; Community Colleges; *Educational Strategies; Foreign Countries; Questionnaires; *Teacher Role; *Teaching Methods; *Tutoring; *Tutors; Two Year Colleges

ABSTRACT

This report offers a rationale for student-centered tutoring, explains the basic tools a tutor must possess to implement the approach, and identifies the personal qualifications and skills needed by a tutor. Chapter 1 defines tutoring, making a distinction between student-based and content-based tutoring, and discusses the principles and components of student-based tutoring. This chapter also presents survey results provided by educational counselors and program directors on tutorial programs in the public and private colleges in Quebec. In chapter 2, survey results from professors involved with tutoring programs, regarding issues such as the need for tutoring; objective and attitudinal conditions for setting up a student-centered tutorial program; and the student clientele are presented. Chapter 3 focuses on the role of the professor beyond the transmission of knowledge, examines the concept of mentoring, and identifies five levels of attitudes and behaviors needed in tutors. Chapter 4 examines methods of implementing student-centered tutorial programs at the college level and within Quebec as a whole. A conclusion highlights the challenges professors face with this educational method. Appendixes provide the survey instrument, sample responses, and discussions on the role of the tutor. (Author/JMC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED336131

LE TUTORAT CENTRÉ SUR LA PERSONNE
PHASE I

Andrée BRUNET
Robert QUESNEL

JC 910 392

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

A. Brunet

R. Quesnel

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☑ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

SERVICE DE RECHERCHE
COLLÈGE LIONEL-GROULX
SEPTEMBRE 1987

BEST COPY AVAILABLE

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial, dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage (PARPA).

Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec, 4e trimestre 1987.
ISBN: 2-920900-14-5

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial, dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage (PARPA).

«On n'enseigne pas ce que l'on sait mais ce que l'on est».

- Jaurès

Brunet, Andrée, Le tutorat centré sur la personne: phase I. Andrée Brunet, Robert Quesnel. Sainte-Thérèse: Cégep Lionel-Groulx. Service de recherche, 1987. x, 218 p.

This exploratory research puts forward three main objectives through the description of:

1- The specific functions of the tutorship directed on the person;
2- The different steps towards the realisation and the essential tools the tutor must control in his contacts with students;
3- The personnal qualifications and skills a tutor must comply with.

Authors treat these objectives in four different chapters:

The first chapter gives a definition of the tutorship directed on the person. It also underline the situation of the tutorship in the Province of Quebec through the results of a list of questions;

The second chapter indicates the different conditions of setting up such an experience. It also makes the difference between tutorship directed on the person and the other one directed on content;

In the third chapter, authors explain why tutorship directed on the person should be realised by teachers.

The fourth chapter makes a clear guiding chart which will be usefull for the College level and for the development of tutorship in the Province of Quebec.

The conclusion points out the challenge professors face with that educational method.

REMERCIEMENTS

Une recherche ne peut se réaliser sans le soutien et la complicité de plusieurs personnes.

Gilles St-Pierre, du service de recherche et de développement qui, par sa générosité, sa collaboration et son intuition, a su nous faire confiance tout au long de la démarche.

Gilles Lavoie, directeur des services pédagogiques au collège Lionel-Groulx, qui a cru en ce projet et en ses retombées et qui, par sa sollicitude et sa collaboration, a soutenu notre enthousiasme.

Edouard Dagenais et Ginette Lamarre qui ont généreusement partagé leur expertise et ont permis l'éclosion d'une ressourçante amitié.

Céline Lebel, Bernard Michaud, Lise Dallaire, Pierre Jeanmart, Gérard Cossette, Andrée Stein, Jean-Marie Morand, Andrée Condamin, Mia Gladstone, Jean Saucier qui nous ont permis de nuancer, de clarifier et d'enrichir notre conception du tutorat.

Tous les professeurs, conseillers pédagogiques et directeurs des services pédagogiques qui ont bien voulu répondre aux questionnaires d'inventaire et d'exploration.

Mais tout ce travail aurait été impossible sans la connivence et le souci de qualité manifesté par Francine Debien, assistée à différents moments de Francine Blanchard, Martine Debien, Danielle Léger, Nicole Jodoin.

A tous, pour leur grande disponibilité,

MERCI

AVERTISSEMENT

Ce rapport est le fruit d'un ensemble de gestes répétés, mais pas toujours concientisés, mais qui ont pris une signification beaucoup plus évidente grâce à la documentation consultée ou aux personnes rencontrées.

La bibliographie reproduite en annexe n'est pas toujours citée en référence dans le texte, mais a plutôt servi à appuyer les constatations et les remarques d'une longue pratique en tutorat.

L'emploi de termes génériques masculins tout au long de ce document a pour seul but d'alléger le texte

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS v

AVERTISSEMENT vii

TABLE DES MATIERES ix

INTRODUCTION 11

CHAPITRE PREMIER 17

Première partie - Une définition du tutorat, ses formes et ses composantes 17

Deuxième partie - Situation du tutorat dans le réseau des collèges publics et privés au Québec 31

CHAPITRE 2 DES EXPERIENCES DE TUTORAT VECUES PAR LES PROFESSEURS 41

CHAPITRE 3 LE ROLE DU PROFESSEUR DANS CETTE RELATION 77

CHAPITRE 4 DES AVENUES D'IMPLANTATION DANS UN CONTEXTE NOUVEAU 99

CONCLUSION 123

ANNEXE I LES QUESTIONNAIRES 127

ANNEXE II ANALYSE DETAILLEE DES QUESTIONNAIRES D'EXPLORATION 147

ANNEXE III LE CONSEIL DE L'EDUCATION DE LA VILLE DE NEW-YORK ET LA VILLE UNIVERSITAIRE DE NEW-YORK (CUNY) 199

ANNEXE IV LA FONCTION DU TUTEUR DANS LA FORMATION A DISTANCE (LEBEL, MICHAUD) 203

BIBLIOGRAPHIE 207

INTRODUCTION

Parler de l'origine de ce projet de recherche, consiste à faire le récit d'une expérience qui remonte à plus de trois ans.

A l'époque, les professeurs du département de musique s'interrogeaient sur le manque de motivation des élèves et voulaient savoir pourquoi il en était ainsi. Il a été alors décidé, en collaboration avec le psychologue du collège, d'élaborer un questionnaire pour savoir si les étudiants étaient surchargés de travail et si les cours correspondaient à leurs aspirations. A ces deux préoccupations, se sont rajoutées plusieurs interrogations sur l'environnement, les locaux, la disponibilité des professeurs. Tout ce questionnement a généré des données quantitatives et des commentaires de tout ordre. Il se dégageait des tendances à la fois en rapport avec les étudiants, comme la planification du travail et aussi en rapport avec les professeurs, particulièrement la relation maître-élève.

Au chapitre de la réorganisation du travail, les correctifs ont été faciles à apporter. Au niveau de la relation professeur-élève, le contentieux fut plus difficile à cerner et plus difficile aussi à traiter parce qu'il impliquait les professeurs dans leur façon d'enseigner. Or, ce type de questionnement est souvent insécurisant.

Je décidai néanmoins de profiter de l'occasion pour améliorer mon enseignement et mettre des mots sur une pratique qui n'avait été jusque-là qu'intuitive.

J'ai alors rencontré le psychologue du collège et il m'a proposé d'assister à certains de mes cours et de superviser, à l'occasion, des rencontres que j'avais avec des étudiants à mon bureau. Je craignais que son intervention brise ma spontanéité. Bien au contraire, mon malaise s'est vite estompé et j'ai réalisé que j'abordais l'étudiant comme une personne, comme un tout, et que la matière s'intégrait dans une conception plus globale de la formation de l'étudiant.

Parallèlement, je constatais que plusieurs étudiants doutaient de leur choix en musique et quittaient. J'ai alors décidé, de concert avec le psychologue et avec leur accord, de rencontrer plusieurs de ces étudiants pour questionner leur cheminement. En fait, l'objectif était double: d'une part connaître les raisons et les difficultés que rencontraient ces étudiants en musique, et d'autre part, donner le support nécessaire pour qu'ils décident de poursuivre leurs études, s'ils le désirent, avec une motivation plus grande, ou qu'ils quittent le département en sachant dans quelle direction ils souhaitent se diriger.

A la fin de la session, les personnes avec lesquelles j'ai travaillé, ont constaté que l'expérience leur avait à la fois permis d'éclaircir un certain nombre de données sur leur formation, de comprendre les motifs et les difficultés rencontrées lorsqu'ils doutaient de leur orientation.

> Un tel encadrement mettait en lumière l'importance d'une forme de tutorat centré sur la personne de l'étudiant en train d'apprendre. Il se présentait comme une plaque tournante, un lieu privilégié pour individualiser la matière, faire un apprentissage intégré et assurer un lien entre la formation et le développement de l'individu.

Dans mes fonctions, j'exerçais deux types d'intervention, leçon particulière et rencontre d'étudiants en difficulté, et je constatai, dans les deux cas, que j'avais toujours les mêmes comportements et les mêmes attitudes. Quel que soit le contenu, j'avais la même façon d'être et la même façon d'intervenir.

Je ne cherchais pas non plus à performer. Chacun de mes gestes, chacune de mes paroles étaient conformes à la fois à mon humeur, à la perception que j'avais de l'étudiant et aux réponses que je pouvais lui donner.

Dans ce type de contact, j'ai aussi constaté que l'étudiant était en demande d'encadrement, de structure et d'écoute parce qu'il était de plus en plus confronté à un éclatement de la famille et à une disparition des modèles.

Je croyais que cette façon de voir l'étudiant dépassait le strict point de vue cognitif et l'acquisition de connaissances. Elle mettait en évidence l'importance de se centrer sur la personne de l'étudiant comme quelqu'un en train d'apprendre, à travers des tâches développementales; comme quelqu'un en pleine croissance qui cherche à se définir.

Dans ma réflexion, je me demandais cependant si ces constatations étaient le fruit du type d'encadrement qui pouvait s'exercer en musique, en arts plastiques et en théâtre, et qu'à toute fin pratique, il était impossible de le retrouver dans d'autres disciplines.

C'est cette préoccupation qui m'a amenée à présenter un projet de recherche pour savoir, d'une part, si cette expérience de tutorat existait ailleurs et, d'autre part, pour m'aider à la systématiser davantage, à isoler ses composantes essentielles et à dégager, du même souffle, les critères de personnalité nécessaires pour exercer une telle forme d'encadrement.

Concrètement, je voulais m'inspirer de deux sources d'information: la documentation sur le sujet, et les expériences de tutorat tentées dans le réseau.

En analysant ces sources d'informations, je serai donc plus en mesure de vérifier si les caractéristiques et les effets observés dans mon expérience de tutorat peuvent se généraliser. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, les objectifs visés sont:

1° définir les fonctions spécifiques d'un tel tutorat;

2° décrire de façon opérationnelle les différentes étapes de réalisation et les outils essentiels que devra maîtriser le tuteur dans ses contacts avec l'étudiant ou l'étudiante;

3° définir clairement les critères de personnalité et les aptitudes que devra posséder le professeur qui veut exercer ce rôle de tuteur.

Je traiterai ces objectifs à partir de quatre volets qui seront illustrés en autant de chapitres. Voici un aperçu de ces quatre chapitres.

Le premier chapitre situera le tutorat centré sur la personne parmi un ensemble de définitions. Il permettra également de tracer, à partir des résultats d'un premier questionnaire, la situation du tutorat au Québec.

Le deuxième chapitre traitera des différentes conditions d'implantation. Il mettra en évidence les caractéristiques d'un tutorat centré sur la personne par rapport à un tutorat centré sur la matière.

Dans le troisième chapitre, j'expliquerai les raisons qui m'amènent à privilégier le professeur dans cette fonction du tutorat. Je ferai état des différentes dimensions relevées dans la littérature et des préoccupations déjà présentes dans les expériences tentées au Québec qui démontrent l'utilité de l'orientation que je veux prendre.

Le quatrième chapitre dégagera quelques paramètres qui devraient guider l'enseignement collégial et fournir les assises à ce type de tutorat qui se développera dans les prochaines années.

En conclusion, j'identifierai le défi qui attend les professeurs intéressés par cette forme de démarche.

Note: Comme j'ai entrepris cette recherche avec la collaboration du psychologue qui était aussi responsable du dossier recherche, le "nous" sera utilisé pour la suite du texte.

Andrée Brunet

CHAPITRE PREMIER

PREMIERE PARTIE

UNE DEFINITION DU TUTORAT, SES FORMES ET SES COMPOSANTES

Le tutorat, ses origines

Le tutorat tel que nous le concevons a des origines assez lointaines.

Le jeune lion qui traque la proie avec sa mère. L'oisillon qui suit la femelle en picorant. L'enfant qui porte la cuillère à sa bouche en voyant sa mère poser le même geste.

Ces exemples illustrent que les premiers apprentissages se font par mimétisme et par modèle; caractéristiques dominantes du tutorat.

Caractéristiques qui ont longtemps été maintenues du temps des anciens, au Moyen Age et qui ont survécu au temps dans l'artisanat et dans plusieurs métiers en arts et en spiritualité. Le maître et l'élève, le maître et l'apprenti. Ce dernier assiste son maître, s'initie à son métier, et lentement par mimétisme, essais et erreurs, arrive à la pleine maîtrise de son art. Tout ceci cependant prend du temps si l'on veut assurer l'intégration des savoirs et des valeurs.

Chaque civilisation a, dans ses coutumes et ses traditions, ses tuteurs, qu'il s'agisse de gourou, de sorcier, de sage, tous ces personnages interviennent comme des maîtres auprès d'élèves qui sont en cheminement vers l'acquisition d'un système de connaissances organisé.

Le tutorat aujourd'hui

Plus près de nous, des auteurs se sont questionnés sur le tutorat. Tantôt, ils l'ont réduit à des formes précises d'encadrement structuré, tantôt ils lui ont conféré un caractère plus global.

Giroux (1973) et Tournier (1978) ont mis en lumière un certain nombre de facettes de cette fonction d'encadrement dans un contexte précis.

Tournier ramène le tutorat à une forme précise d'intervention pédagogique par opposition à l'enseignement magistral:

> La fonction d'un tuteur à l'égard de ses pupilles a donné lieu, dans le cadre de l'éducation, à deux grands types d'application, d'une part, comme formule d'encadrement de l'ensemble d'une activité scolaire d'un étudiant, et d'autre part comme formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un étudiant, relativement à un cours donné; c'est dans ce dernier cas que le tutorat est plus spécifiquement considéré comme une forme pédagogique.

Céline Lebel et Bernard Michaud (1987) portent une attention particulière au tutorat dans le cadre d'un enseignement à distance. Conscients qu'il peut revêtir des caractéristiques différentes selon la conjoncture, ils ne veulent pas donner au tutorat un sens restrictif ou le réduire à l'expert matière. Ils veulent plutôt accentuer son caractère relationnel et le définissent ainsi:

> "Le tutorat est une approche pédagogique où une personne ressource accompagne l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage."

Cette définition a l'avantage de présenter le tuteur comme une personne ressource, et non pas seulement comme un professeur chargé de transmettre des connaissances. Elle introduit l'apprentissage en insistant sur l'étudiant, en se centrant sur lui, sur sa façon d'apprendre, en s'assurant que ce dernier atteindra les objectifs fixés par le cours ou le programme.

Grandguillot (1985) confère au tuteur des tâches connexes à l'enseignement.

Pour elle, le tuteur est un point fixe, un adulte de référence. C'est un relais naturel de l'information entre, d'une part, les élèves et, d'autre part, tous ceux qui peuvent avoir quelque chose à lui dire. Elle parle alors, à ce moment-là, d'une relation hors jugement scolaire, d'un soutien inconditionnel du jeune ou de l'adulte qui se présente comme une oreille, un miroir ou un confident.

Ce type de tuteur présente alors deux tendances. Premièrement, un soutien scolaire qui est sous forme de répétitorat, de rattrapage. Deuxièmement, c'est un facilitateur de la vie collective qui va faciliter l'intégration du jeune à son environnement.

Ces caractéristiques du tuteur nous indiquent que celui-ci doit jusqu'à un certain point, développer une attitude d'écoute et de disponibilité qui dépasse le strict point de vue de la matière, qui tient compte de l'élève comme d'un individu en interaction avec l'adulte et en interaction avec cet environnement bien défini qu'est l'école.

Par ailleurs, le tutorat, quels que soient la conception et le champ d'application qu'on veut lui réserver, met toujours en présence une relation maître-élève dans un contexte individualisé. Cette relation peut développer, chez le professeur, une conscience de l'impact qu'il a comme personne et de sa façon d'exercer son rôle de modèle. Chez l'élève ou le pupille, une telle relation peut faire émerger le sens de l'intimité et du contact personnalisé. Les deux intervenants sont inévitablement en interaction, et les changements provoqués de part et d'autre vont varier selon leur degré d'implication.

Notre définition du tutorat

Comme nous voulons définir un tutorat centré sur l'élève, nous allons sûrement privilégier tout élément de définition qui mettra en évidence cet aspect.

Nous allons aussi circonscrire cette fonction dans le cadre de l'école, puisque c'est la cible première de notre exploration, quitte à revenir plus tard sur l'implantation de cette fonction dans d'autres milieux.

Pour bien situer le tutorat dans la perspective qui nous intéresse, et également pour fournir les éclairages nécessaires à notre questionnement, nous proposons la définition suivante:

> le tutorat, en enseignement, nous apparaît comme une fonction d'encadrement[1], de nature professionnelle[2], inscrite dans une perspective pédagogique[3] et revêtant, en raison de son rapport individualisé[4], un caractère privilégié[5] qui tient compte de l'expérience très diversifiée[6] de chacun des étudiants.

1) Par fonction d'encadrement, on veut signifier un suivi qui tienne compte à la fois des besoins de l'étudiant et des objectifs à atteindre dans une démarche identifiée à l'avance.

2) Le caractère professionnel de cette démarche met l'accent sur le rôle d'expert du professeur dans sa matière. Ses connaissances et son expertise sont mises à la disposition de l'étudiant pour cheminer vers des objectifs établis.

3) La perspective pédagogique annonce que cette relation n'est pas seulement l'objet d'une transmission de connaissances, mais également l'objet d'une réflexion sur la façon dont l'étudiant comprend le message, la façon dont il le reçoit, la façon dont il peut ensuite le transférer dans d'autres secteurs.

4) Le rapport individualisé signifie que cette relation s'établit très souvent avec un seul élève à la fois, mais il peut arriver, à l'occasion, qu'on parle de tutorat avec petit groupe.

5) Le caractère privilégié vient de cette rencontre de deux personnes dans un rapport d'intimité qui oblige le professeur à devenir conscient de son impact.

6) L'expérience très diversifiée de chacun des étudiants signifie l'émergence de ses particularités à travers l'expression de ses besoins.

Les formes du tutorat

A partir de cette définition, et en s'inspirant des travaux de Tournier (1978), on peut décrire les différentes formes de tutorat.

1) Il se présente d'abord sous forme d'entrevues individuelles ou en petits groupes, rattachées à des fins d'enseignement. Dans ce contexte, le tutorat peut être exercé en séquence, c'est-à-dire une partie enseignement magistral, une partie travail en tutorat, ou en parallèle: en même temps qu'il y a exposé de matière en classe, les étudiants peuvent rencontrer individuellement le professeur-tuteur. Cette forme de tutorat vise essentiellement l'encadrement et l'apprentissage (assimilation et compréhension) de la matière dans un contexte plus personnalisé. Il va de soi que, dans ce type de contact, le tutorat se présente comme un support où il n'y a pas, comme tel, transmission de matière nouvelle. Il s'agit davantage, pour l'élève, de compléter les informations, de se les réapproprier et de les intégrer.

2) Le tutorat peut être également envisagé comme un enseignement individualisé. Dans ce cadre précis, la matière nouvelle est transmise lors de ces rencontres: la démarche et les échéances sont négociées. On retrouve, sous cette forme, l'audio-tutorat (enseignement dispensé par cassette) et, dans la mesure où l'on prévoit des rencontres individuelles, l'enseignement micro-gradué.

3) Le tutorat peut prendre la forme de leçon particulière. Cette forme se présente comme une variante de l'enseignement individualisé et est souvent utilisée dans les secteurs d'arts, théâtre, musique et arts plastiques. Il y a transmission de connaissances nouvelles et application de certaines notions ou techniques à travers un apprentissage déterminé.

4) Parallèlement à ces formes de tutorat relié à des disciplines et exercé par des professeurs, émergent d'autres formules dont le fil conducteur n'est pas la matière, mais le projet du participant. C'est la nature du projet de l'étudiant qui est analysée, précisée et ensuite rattachée à des objectifs de cours. Le tuteur, qui dans ce cas peut être un professionnel, s'assure par l'entremise de professeurs consentants, que l'étudiant complètera et réalisera son projet pour en faire une activité créditée ou non, selon la nature et les objectifs de son projet.

5) Il n'y a pas seulement les professeurs, ou les professionnels dans le cas de la formule précédente, qui exercent des fonctions de tuteurs. Il y a aussi tout un courant de tutorat par les pairs. Ce tutorat est exercé habituellement par des étudiants. Cette formule, plus répandue dans les milieux anglophones, a été développée et mise au point à tous les niveaux d'enseignement: primaire, secondaire, collégial et universitaire. Elle s'applique à toutes sortes de difficultés rencontrées par les étudiants, particulièrement

celles reliées à l'apprentissage et à l'orientation, et plus récemment, aux difficultés d'ordre personnel. CARR (1981, 1984) a été, au Canada, l'un des principaux promoteurs de ce mode d'intervention dans le domaine de l'orientation.

Concrètement, ces pairs tuteurs sont des étudiants qui assistent les professionnels et les professeurs dans leurs tâches. Ils sont surtout centrés sur le contenu, soit pour donner des informations en rapport avec une démarche de choix de carrière, soit pour aider à faire comprendre certaines notions concernant une discipline donnée. Ce type d'intervention a ses limites: il est à court terme, s'exerce sur des sujets précis, et ne peut avoir la perspective que peuvent en donner les professeurs.

En somme, après ce survol, on peut facilement constater que cette forme d'encadrement peut prendre différentes modalités selon la nature de l'enseignement dispensé, tout comme il peut revêtir différents caractères selon la nature du contact que le professeur cherche à établir avec l'étudiant.

Les composantes du tutorat centré sur la personne

Si l'on reprend maintenant cette fonction et qu'on analyse, à la lumière de la définition proposée, un certain nombre de ses composantes, nous allons pouvoir cerner plus précisément les implications d'un tutorat centré sur la personne de l'étudiant.

La matière enseignée

Quelles que soient les formules employées, il y a un matériel pédagogique qui doit être sélectionné par le professeur ou le département. Ce matériel est mis à la disposition de l'étudiant, soit durant les rencontres de tutorat, soit à d'autres moments.

La façon de traiter ce matériel va varier selon la nature des personnes et selon la nature de leur approche. Pour emprunter une autre terminologie, celle de Cormier (1985), les professeurs endosseront un rapport avec la matière selon la conception qu'ils ont de l'éducation: mécaniste ou organique:

> D'ailleurs, selon notre modèle théorique, un enseignant mécaniste peut vouloir ou non respecter le rythme d'apprentissage d'un enfant, tandis que l'enseignant organique doit respecter nécessairement ce rythme. Aussi, individualiser l'enseignement voudra dire, pour le mécaniste, trouver la façon la plus efficace de transmettre les connaissances et d'en assurer l'acquisition en distinguant différentes capacités d'apprendre et différents rythmes, l'enseignant étant alors considéré comme le principal agent de formation. Pour l'organique, l'individualisation de l'enseignement doit, au-delà du rythme d'apprentissage, tenir compte de la façon personnelle d'apprendre de l'enfant et de ce qui constitue pour ce dernier un apprentissage significatif qui s'inscrit dans son vécu original, l'enfant étant alors considéré comme le premier artisan de sa formation.

On peut constater que cette distinction génèrera des comportements différents chez le professeur dans la mesure où celui-ci est centré sur la matière ou sur la personne. Le professeur se doit de posséder sa matière, mais ses préoccupations traduiront soit un intérêt pour raffiner ses objectifs et s'assurer qu'ils sont atteints, soit un intérêt pour l'étudiant, ses conditions d'apprentissage, sa manière d'agir, de se développer ou de se prendre en charge à travers sa démarche.

La relation

Nous abondons dans le sens de Tournier (1978) à l'effet qu'il s'agit d'une relation à caractère hybride. Elle emprunte à la relation d'aide dans la mesure où elle guide la démarche pédagogique. Elle s'inspire de l'entrevue de sélection par le choix des moyens et des activités mis à la disposition de l'étudiant pour atteindre les objectifs du cours. Elle devient une relation de diagnostic par l'identification des forces et des faiblesses de l'étudiant pour identifier et stimuler les changements nécessaires, et prescrire les mesures appropriées pour les atteindre.

Cette relation, diversifiée mais aussi personnalisée, permettra d'exercer une évaluation formative beaucoup plus adéquate en raison du suivi puisque l'on capte régulièrement ses réactions.

Cette relation suppose une série d'étapes où chevauchent des éléments liés à la démarche, et d'autres rattachés au contenu et à la personne de l'étudiant.

La prise de contact, le contrat, les rencontres font partie de la démarche. La vérification des acquis, la description du travail à accomplir pour chaque étape, l'évaluation formative et sommative appartiennent à la maîtrise du contenu. La vérification de la méthode de travail, la réaction de l'étudiant aux différents volets d'évaluation et la recherche commune des points d'amélioration sont rattachés à l'évolution de l'étudiant.

Selon la conception qu'il préconise, le professeur tuteur s'attardera plus aux étapes de contenu s'il se centre sur la matière, et à la démarche ou aux réactions de l'étudiant s'il se centre sur la personne.

Les professeurs-tuteurs

On comprendra, dès lors, que pour exercer une fonction de tutorat, il n'y va pas seulement de l'acquisition d'une formulation d'objectifs ou de la maîtrise d'une didactique appropriée, mais également d'une capacité d'entrer en contact, de maintenir une relation et d'être en mesure d'évoluer dans cette relation en étant conscient de ses forces et de ses faiblesses, et surtout de l'impact de ses attitudes sur l'élève. Evidemment, ces dimensions propres au professeur dans la relation de tutorat, auront des accents plus ou moins marqués dans un contexte de

tutorat centré sur la matière ou sur l'étudiant. Dans le second cas, le professeur prendra plus soin de s'analyser, de s'observer, de se regarder, alors que dans le premier cas, il prendra plus de distance par rapport à lui-même, et par rapport à son auto-critique.

Les étudiants

Le tutorat, selon les différentes formes qu'il adopte, ne s'adresse pas nécessairement aux mêmes clientèles d'étudiants. Certains étudiants trouvent ce type de contact trop envahissants, ou éprouvent des difficultés à établir une relation d'intimité (Tournier 1978).

Il se peut également que, pour rencontrer les exigences fixées par contrat, plusieurs étudiants trouvent la démarche trop exigeante. On dira que ça prend des étudiants très structurés, en mesure de faire face à des échéances et capables de discipline personnelle.

Par ailleurs certaines clientèles cibles sont constituées d'étudiants en difficulté. Ce sont des étudiants, par définition en demande, qui cherchent ou qui craignent de ne pouvoir s'améliorer. Leur persévérance dans la démarche de tutorat sera à la mesure de leur motivation à changer, dans leur croyance en leur potentiel et dans la capacité du professeur à maintenir leur intérêt.

Il n'y a donc pas de typologie particulière d'étudiants. On peut facilement croire qu'un professeur axé sur la matière privilégiera cependant les étudiants plus organisés et plus structurés, et se permettra de parler d'étudiants types. Par ailleurs, le professeur axé sur l'élève s'accomodera de clientèles beaucoup plus diversifiées et acceptera beaucoup plus facilement de remettre en question sa démarche selon la nature des étudiants et aussi selon la nature de leur demande.

Jusqu'à maintenant, nous avons tenté de cerner le tutorat par une définition, par la description de différentes formes et par l'analyse de ces différentes constituantes, à la lumière de deux pôles: la matière et la personne.

DEUXIEME PARTIE

SITUATION DU TUTORAT DANS LE RESEAU DES COLLEGES PUBLICS ET PRIVES AU QUEBEC

Cette deuxième partie du chapitre est consacrée à l'analyse du tutorat au Québec. Cette analyse a pris la forme d'un sondage qui traduit jusqu'à quel point la fonction de tutorat est pratiquée au Québec.

A l'origine, il n'était nullement dans nos intentions de faire un répertoire exhaustif ou représentatif, mais d'avoir plutôt une idée assez générale de l'étendue de l'exercice du tutorat à l'échelle du Québec, dans les cégeps. Ce qui se voulait beaucoup plus une exploration.

Cette enquête nous conduira à dégager la signification du tutorat chez les professeurs, et à constater qu'il existe au-delà du tutorat formel un tutorat informel.

Pour cette exploration, nous avons préparé deux questionnaires. Le premier avait pour objectif de vérifier si les professeurs exerçaient le tutorat et de quelle nature étaient ces expériences. Nous voulions, par la même occasion, savoir s'il existait des documents disponibles pour relater ces expériences et si les gens concernés étaient intéressés à collaborer avec nous dans une exploration ultérieure de leur propre expérience.

Un deuxième questionnaire a été aussi préparé pour analyser davantage le contenu de ces expériences de tutorat. Le dépouillement de ce deuxième questionnaire fera l'objet du second chapitre.

Le questionnaire-sondage que vous retrouvez en annexe I a été expédié à tous les conseillers pédagogiques et directeurs des services pédagogiques des collèges publics et des principaux collèges privés: au total, 44 collèges publics et 9 collèges privés.

La réponse des collèges

Nous avons obtenu des réponses de 36 collèges publics pour une proportion de 88%[1] et de 5 collèges privés pour une proportion de 56%. Comme les conseillers pédagogiques et les directeurs généraux sont saisis, du moins nous le croyons, des expériences de tutorat qui se déroulent ou se sont déroulées dans leur collège, nous devrions avoir un portrait assez fidèle du tutorat officiellement exercé comme tel, dans les collèges publics et les principaux collèges privés du Québec.

---

1. En raison de la taille de l'échantillon ($N < 50$), nous avons éliminé les décimales et arrondi à l'unité lorsque la décimale était égale ou supérieure à .5.

Nombre de questionnaires reçus

Nous avons reçu 78 questionnaires complétés, soit une moyenne de 2 questionnaires par collège. Cette situation s'explique par le fait que les directeurs des services pédagogiques et les conseillers pédagogiques pouvaient, sur une base volontaire, imprimer d'autres questionnaires et les faire parvenir à tous les professeurs impliqués à un moment ou l'autre dans une expérience de tutorat. On peut comprendre, à ce moment-là, que plusieurs professeurs d'un même collège ont pu répondre au questionnaire et nous le retourner.

Les données par question

Nous présentons d'abord la question en souligné, et nous donnons les taux de réponses, et à l'occasion, nous faisons quelques commentaires.

Y a-t-il eu des expériences de tutorat tentées dans votre collège?

Une grande majorité des collèges [2], soit 80% ont bénéficié, à un moment ou à un autre, d'expériences de tutorat officiellement reconnues.

Ces expériences de tutorat sont-elles récentes?

Oui dans 60% des cas.

---

2. En raison du petit nombre des collèges privés, nous les regroupons avec les collèges publics.

Est-ce que ces expériences de tutorat sont encore en marche?

La réponse affirmative est de 71%. Cette situation est fort intéressante et prouve à quel point, malgré des conditions administratives souvent difficiles, plusieurs professeurs-tuteurs s'impliquent et tentent des expériences de tutorat.

Quelle était la nature de ces expériences?

Ici, il faut comprendre que les catégories présentées pouvaient prêter un peu à confusion, mais nous croyons que les informations fournies correspondent aux catégories mentionnées.

Tutorat disciplinaire (relié à une matière précise)	80%
Tutorat auprès d'étudiants-cibles	34%
Tutorat par les pairs	21%
Audio-tutorat	12%

On constate que le tutorat relié à une discipline d'enseignement occupe une place prépondérante. Cependant, avec le courant d'aide à l'apprentissage qui se manifeste de plus en plus clairement dans chacun des collèges, et le phénomène croissant des échecs et des abandons, il y a lieu de croire que ce type de tutorat auprès d'étudiants-cibles prendra de l'ampleur.

Est-ce que vous avez soumis des bilans écrits de vos expériences?

Seulement 24% des professeurs impliqués ont préparé des documents écrits. Ces résultats mettent en évidence que les professeurs-tuteurs ne prennent pas le temps d'écrire. Pourtant, ceux qui s'en sont donné la peine ont produit des documents de qualité et utiles pour le réseau.

Quelles personnes étaient concernées?

Nous voulions savoir si les conseillers pédagogiques étaient, à un moment ou l'autre, concernés par ces expériences de tutorat. La réponse est de l'ordre de 54%. Compte tenu de la structure de certains cégeps privés, le personnel d'encadrement semble être directement concerné, alors que dans les cégeps publics, des initiatives personnelles peuvent être soutenues par les conseillers pédagogiques sans que nécessairement ces derniers s'impliquent dans leur réalisation.

Quels sont ceux qui seraient intéressés à discuter de leur expérience?

40% des professeurs concernés se sont dit intéressés. Ce taux de réponse nous a causé une certaine surprise, et nous a obligés à réviser notre stratégie de cueillette d'informations.

Nous allons la préciser avec les informations contenues dans la question suivante.

Quelle forme de discussion souhaiteriez-vous?

La situation est la suivante.

Par questionnaire	16 professeurs
Par discussion avec les auteurs	16 professeurs
Avec d'autres professeurs	13 professeurs
Par téléphone	2 professeurs

Nous avons opté dans un premier temps pour envoyer un questionnaire d'exploration à tous ceux qui en avaient fait la demande. Par la suite, nous avons décidé de rencontrer les personnes dont les expériences pouvaient compléter les aspects qui nous semblaient pertinents pour cette recherche.

Même s'ils ne veulent pas en discuter, 19 professeurs, répartis dans 15 collèges, se disent intéressés à recevoir des informations.

Nous demandions également à ceux qui n'avaient pas tenté d'expérience de tutorat, s'ils étaient intéressés à recevoir de l'information: 33 répondants, répartis dans 18 collèges, voulaient recevoir de l'information.

Faire partie d'un groupe réacteur pour discuter des orientations prises par le groupe de chercheurs sur le tutorat, n'a suscité aucun intérêt. Nous en avons donc conclu que les gens désiraient surtout recevoir de l'information. Dès février 87, nous avons expédié, à tout près de 80 personnes, un document décrivant

l'état des travaux et les éléments de la problématique qui nous semblaient les plus significatifs.

> En résumé, il se fait beaucoup d'expériences de tutorat dans les collèges du Québec. La très grande majorité opte pour une forme de tutorat exercé en regard de leur discipline d'enseignement. Par contre, le tutorat avec des étudiants en difficulté prend une place intéressante et pourrait se développer dans le courant de l'aide à l'apprentissage. Malheureusement, un très grand nombre n'ont pas le temps de faire un bilan écrit. On demeure, par ailleurs, intéressé à recevoir de l'information sur le déroulement de cette expérience et plusieurs se montrent intéressés à discuter de leur propre expérience.

En confrontant ces données avec la première partie de ce chapitre, nous sommes amenés à nous poser des questions sur l'ampleur du phénomène du tutorat dans le réseau collégial.

Notre enquête nous a permis de répertorier les expériences de tutorat qui en portent officiellement le nom. La lecture des documents écrits qui nous sont parvenus, nous laisse croire cependant que plusieurs professeurs limitent tutorat à cours adaptés à de l'enseignement individuel, alors que notre définition comporte aussi un élément d'encadrement. Ce qui a

pour effet d'étendre le tutorat à toute forme d'encadrement individuel ou de petit groupe. Dans cette perspective, plusieurs professeurs font du tutorat sans le savoir.

Concrètement, à chaque fois qu'un professeur fait du travail en petit groupe, pour une période déterminée, il exerce une forme d'encadrement qu'on pourrait appeler du tutorat. Un professeur qui reçoit à son bureau des étudiants en dehors des périodes de cours, ou les rencontre en ateliers sur une base individuelle fait aussi du tutorat. Nous avons été surpris de constater que, dans un département, aucun des professeurs disait faire du tutorat, alors que la très grande majorité des cours se donne sous forme de leçons particulières, et le prof intervient avec un seul élève à la fois.

Cette absence d'informations sur le tutorat, longuement commentée par des rencontres avec des conseillers pédagogiques et particulièrement avec Lise Dallaire, conseiller pédagogique à André-Laurendeau, demeure pour nous, une préoccupation majeure dans la mesure où ces professeurs, exerçant de toute façon une forme d'encadrement, ne sont pas conscients de leur impact et ne peuvent donc pas s'observer dans leurs interventions. L'observation demeurant une porte d'entrée privilégiée pour amorcer un changement de comportement.

Pour les fins de notre recherche exploratoire sur le tutorat, nous devons inclure le tutorat informel à toutes les formes de tutorat structurées et officielles. Et dans ce cadre d'analyse,

il se fait actuellement, au Québec, beaucoup d'expériences de tutorat, en dépit d'un ratio professeur-élève qui ne stimule pas l'exercice de cette fonction. Par contre, si le nombre d'élèves par classe augmente comme c'est le cas chez les américains, où dans les universités on donne des cours magistraux à deux cents élèves à la fois, on devra recourir, comme ils le font, à des tuteurs qui sont chargés de vérifier le degré de compréhension de la matière.

Par ailleurs, cette confusion entre enseignement adapté au tutorat et encadrement, nous confronte à nouveau avec cette distinction déjà amorcée dans la première partie du chapitre sur le tutorat centré sur la matière et le tutorat centré sur la personne. Le tutorat, selon notre définition, n'est pas une transmission de connaissances selon un mode particulier, mais une forme d'encadrement individualisé qui repose essentiellement sur une relation entre un professeur et un élève.

Notre parti pris pour cette dimension nous oblige à mettre en lumière et à interroger le contenu du tutorat officiel et non officiel dans la mesure où il nous fournit des informations sur cette relation du tuteur et de l'élève, sur le rôle de ce tuteur et sur la façon dont l'étudiant apprend, évolue, se transforme à travers cette démarche.

CHAPITRE 2

DES EXPERIENCES DE TUTORAT VECUES PAR LES PROFESSEURS

ANALYSE ET COMMENTAIRES

Dans le premier chapitre, nous avons défini le tutorat selon ses principales composantes en faisant ressortir les implications d'un tutorat centré sur la personne et centré sur la matière. Partant de ces composantes, nous avons décidé d'aller sur le terrain avec un premier questionnaire qui nous a permis de répertorier des types de tutorat existant dans le réseau collégial.

Le deuxième questionnaire vise à nous mettre davantage en contact avec le contenu des expériences de tutorat reconnues comme telles, et surtout de la façon dont ces expériences ont été vécues par les artisans qui les ont mis sur pied. Concrètement, sept volets ont été analysés:

1) Comment est né le besoin?
2) Comment s'est déroulée l'expérience?
3) Quel traitement ont subi les étudiants dans cette expérience?
4) A-t-on poursuivi l'expérience?
5) Quel est le bilan comme pédagogue?
6) Quel est l'impact sur l'enseignement?
7) Quel est l'impact sur la perception des étudiants?

Nous allons maintenant reprendre ces volets en dégageant les tendances et en faisant valoir les commentaires qui s'imposent selon notre grille d'analyse du tutorat centré sur la personne.

Nous introduirons également dans ces commentaires, les résultats des rencontres que nous avons eues avec Andrée Condamin, Céline Lebel, Bernard Michaud, Jean-Marie Morand et le groupe du cégep Lévis-Lauzon qui font partie du BAAF (Bureau d'aide à l'auto-formation).

Le lecteur intéressé aux résultats détaillés pour chacune des questions peut se référer à l'annexe II.

Au total, 97 questionnaires ont été expédiés à tous les professeurs qui avaient expérimenté le tutorat. Nous avons reçu 10 réponses. En plus de ces questionnaires, plusieurs nous ont fait parvenir des documents supplémentaires qui explicitent leur démarche. Ces textes, tout en étant tout à fait pertinents à notre démarche, ne peuvent pas toujours être analysés en fonction de la grille des sept points que nous venons de mentionner. Nous allons en tenir compte dans les commentaires généraux. L'analyse portera donc sur les 10 questionnaires reçus qui représentent le vécu des professeurs qui exécutent des fonctions de tutorat.

Effet du hasard ou non, nous retrouvons dans ces questionnaires des expertises pour chacun des types de tutorat répertoriés dans le premier chapitre, soit:

- le tutorat disciplinaire
- le tutorat rattaché à plusieurs disciplines
- l'audio-tutorat
- le tutorat exercé par des pairs
- le tutorat auprès d'étudiants-cibles (en difficultés d'apprentissage)

Cette répartition nous permettra de tirer profit des expertises dans chacun de ces domaines, et de dégager possiblement des traits communs, des tendances, selon la nature du tutorat exercé.

Par souci de compréhension et surtout de concision, nous avons regroupé les 7 volets mentionnés plus haut de la façon suivante:

1) la naissance du besoin;
2) le déroulement de l'expérience et la décision de poursuivre éventuellement;
3) les étudiants et leurs changements de perception après avoir vécu une expérience de tutorat;
4) le bilan que l'on en retire comme pédagogue et l'impact sur notre enseignement.

1.0 La naissance du besoin

Plusieurs professeurs sont soucieux de leur enseignement et cherchent à encadrer efficacement leurs élèves. Des professionnels aussi sont intéressés à faire reconnaître, par accréditation, des cheminements extra-scolaires.

Dans les motifs invoqués pour se lancer dans cette expérience, on retrouve 3 ordres de préoccupations:

- corriger ou améliorer des insatisfactions reliées à l'enseignement traditionnel;

- mettre en place des mécanismes pour reconnaître des acquis de formation en dehors des cours;

- permettre à des étudiants de surmonter des difficultés d'apprentissage.

La plupart des professeurs reconnaissent que les critères d'adoption de cette méthode sont liés à leur tâche et à un besoin de comprendre les mécanismes de blocage au niveau de l'apprentissage.

Dans un contexte de préparation éventuelle pour ceux qui voudraient tenter l'expérience, les répondants ont fait valoir quatre ordres de préoccupations qui reflètent aussi leurs intentions de départ et la nature du tutorat qu'ils ont implantée.

1) Face à l'étudiant: savoir qu'il peut se prendre en charge.

2) Comme professeur: mettre l'accent sur la relation tout en possédant bien sa matière.

3) Face à la démarche: accepter les tâtonnements, mais en même temps, s'assurer la collaboration soutenue des étudiants et des autres professeurs participants.

4) Mise en route de la démarche: avoir un support administratif et départemental, favoriser un choix volontaire tuteur-élève.

Ces remarques s'accompagnent d'un certain nombre de mises en garde reflétant l'importance d'une préparation adéquate à la fois du matériel, des objectifs visés et des personnes concernées par la démarche (professeur comme étudiant).

Commentaires

La nature des préoccupations recueillies dans cette première section illustre cette polarisation autour de la matière et de la personne, telle qu'elle avait été annoncée dans le premier chapitre.

Les professeurs qui s'engagent dans le tutorat ont à se positionner face à ces deux réalités. Il ne s'agit pas cependant d'une dichotomie où tout est noir ou blanc.

L'étude attentive de chacun des questionnaires nous laisse entrevoir plus de nuances. Si on se centre sur la personne, on questionnera davantage le rapport maître-élève, on se préoccupera plus des valeurs de l'étudiant et de celles du professeur. Si on se préoccupe surtout de la matière, on insistera sur les moyens à mettre en place pour s'assurer l'atteinte des objectifs.

Travailler sur les échecs peut tantôt livrer l'information que l'étudiant doit trouver sa réponse, son rythme, comprendre ses mécanismes d'apprentissage, comme cette préoccupation peut aussi traduire une volonté d'uniformiser les acquis à l'entrée du cégep. Dans ce dernier cas, l'intérêt est de s'assurer que tous les étudiants possèdent les mêmes prérequis.

Le professeur, selon ses valeurs, ses convictions, aura tendance soit à segmenter cette matière en modules, objectifs, résultats, soit à développer des méthodes d'animation et des techniques de relation d'aide ou à se questionner sur ses attitudes.

2.0 Le déroulement de l'expérience et sa poursuite éventuelle

Ce deuxième volet regroupe des observations pertinentes pour favoriser une implantation efficace du tutorat. L'expertise tirée des 10 questionnaires d'exploration, permet de réunir un certain nombre de paramètres qui illustrent ces conditions facilitantes.

Il faut partir de la prémisse que ceux qui s'intéressent au tutorat se lancent dans cette aventure avec une volonté certaine d'améliorer leur enseignement et d'encadrer davantage les étudiants.

Cette prémisse constitue le coup d'envoi et le désir de poursuivre l'expérience pour plusieurs sessions.

Nous avons donc regroupé les observations sous deux grands chapitres:

A) les conditions objectives qui facilitent le déroulement et la poursuite de l'expérience;

B) les attitudes du professeur dans cette démarche.

Le premier chapitre reprend, d'une façon plus organisée, les éléments du questionnaire qui traitent des conditions d'implantation initiales, de la description des étapes, des obstacles à surmonter, des conditions à respecter pour une reprise, du perfectionnement possible.

Le deuxième chapitre réunit les impressions générales et les attitudes du professeur. Un tel regroupement a été rendu nécessaire pour éviter les redondances, fournir des observations plus articulées et les mettre plus en relief, selon notre grille de départ.

Par contre, le lecteur davantage intéressé par le contenu explicite de chaque question peut toujours se référer à l'annexe II.

2.1 Les conditions objectives

2.1.1 Appui administratif

Tous reconnaissent que l'administration doit supporter financièrement cette aventure de tutorat, en dégageant les professeurs et en fournissant des locaux. Il s'agit en fait de faire comprendre que cet investissement, qui peut paraître coûteux à court terme, peut s'avérer très rentable à moyen et long termes. Des jeunes qui ne finissent pas leur D.E.C., ou qui se retrouvent à brève échéance sur le bien-être social, vivent d'expédients bien souvent illicites. Ils pèsent peut-être plus lourd sur la société et pour beaucoup plus longtemps que s'ils réussissent à poursuivre des études même dans des conditions plus onéreuses.

Plusieurs recherches (citées par Gladstone 1987) ont également fait ressortir l'importance des bénéfices mutuels inhérents au tutorat.

L'enseignant qui investit dans cette démarche questionne inévitablement son approche et sa matière. Il maîtrise plus ses interventions et systématise davantage son contenu en objectifs et résultats à atteindre et il développe des outils d'intervention plus adaptés aux élèves.

Si le tutorat est bien mené, les élèves bénéficient d'un encadrement plus personnalisé, arrivent à se prendre en charge, précisent leurs intérêts, découvrent leur façon d'apprendre, augmentent leurs chances de compréhension et deviennent plus critiques par rapport à la transmission des connaissances dans un cours.

L'administration doit aussi endosser officiellement de tels types d'expériences, non seulement au départ, mais lors du suivi et du réinvestissement. Sinon, à très courte échéance, ces expériences qui peuvent se situer dans un contexte expérimental, sont vite abandonnées parce qu'elles ne sont réintégrées d'aucune façon. Il est bien évident que du point de vue administratif, le collège doit assumer une partie des coûts d'une telle aventure, tant et aussi longtemps que l'expérience durera. Et cela, pour plusieurs années et non seulement pour une période d'essai.

2.1.2 Implication des professeurs

Cette implication se présente différemment selon l'initiative de départ. S'il s'agit d'une initiative personnelle, elle n'engage que ce professeur. Celui-ci, sur la base souvent d'une insatisfaction rencontrée dans l'enseignement magistral, part à la découverte d'un nouveau type d'encadrement.

A d'autres moments, c'est à partir d'une divergence dans les approches pédagogiques ou de difficultés d'apprentissage marquées chez les étudiants, qu'un groupe de professeurs décide d'adopter le tutorat comme mode d'encadrement. Dans ce cas, il est essentiel que les professeurs impliqués aient consenti à participer. Il n'est pas du tout nécessaire qu'un département complet emboîte le pas. D'ailleurs, ce serait malheureux puisque le département, considéré comme un ensemble de professeurs dispensant une discipline dans un champ donné, a tout intérêt à profiter de différentes approches et de différentes stratégies d'intervention. De toute façon, chaque professeur a sa personnalité, ses compétences, sa façon d'approcher les étudiants, et ce ne sont pas tous les professeurs qui veulent utiliser du tutorat. L'essentiel, dans un tel regroupement, est de connaître les implications d'un tel engagement à la fois dans la poursuite comme dans l'arrêt éventuel. Car cette aventure entraîne toujours une répartition différente des tâches, souvent un surcroît de travail, et à l'occasion, une réorganisation de la matière.

S'il y a, de plus, un investissement d'organismes connexes dans la préparation ou dans la réalisation, il faut s'assurer du type de participation et mettre en place des mécanismes de coordination appropriés. Par exemple, si l'association étudiante s'implique, il faut pouvoir trouver des mécanismes d'arrimage avec les départements qui vont faire en sorte que les consignes ne seront pas différentes et qu'une seule personne pourra assurer le leadership.

2.1.3 Définir et expérimenter au préalable

Selon les commentaires et les observations recueillis, tant dans les questionnaires d'exploration que dans la documentation analysée, ceux qui tentent de structurer un modèle d'intervention ont plus de chances de rendre à terme et de poursuivre longtemps leur expérience.

Etant en possession d'une grille, ils peuvent plus facilement évaluer les lacunes et apporter les correctifs nécessaires.

Ce souci de structurer peut se manifester par l'explicitation d'un modèle d'intervention, la définition des objectifs en termes de résultats et d'étapes à franchir et la confection d'outils.

Cette préparation du matériel et la discussion autour du modèle d'intervention devront précéder, autant que possible, le déroulement proprement dit de l'expérience. Cette étape constitue une sorte de réappropriation de la démarche et facilite les réajustements par la suite.

Sinon, les participants, autant les professeurs que les étudiants, se perdent rapidement, au fur et à mesure que se déroule l'intervention puisqu'ils ne savent pas à quoi rattacher les difficultés de parcours et comment les améliorer.

Cependant, certains ont pu, grâce à des subventions, tester sur une période plus ou moins longue, allant de six mois à un an, un modèle d'analyse ou des outils d'intervention.

Ce type de support facilite grandement l'élaboration d'instruments en raison du facteur de disponibilité. Alors que dans le quotidien, il est beaucoup plus difficile de faire harmoniser le travail de préparation et celui d'exécution. Il ne faudrait pas croire, cependant, que ces périodes de préparation s'avèrent les seules nécessaires. La préparation mentale et la réflexion sur soi constituent également des préalables essentiels, puisqu'il s'agit d'une intervention différente de celle de l'enseignement magistral et d'un contact beaucoup plus personnalisé.

2.1.4 Période de rodage

Dans ce même ordre d'idée, c'est-à-dire assurer au préalable un certain nombre de conditions, plusieurs répondants ont insisté sur l'importance d'avoir des périodes de rodage où professeurs et étudiants s'ajustent dans l'opération.

Ces périodes pouvaient varier entre une semaine ou un mois, donnant prise à une évaluation du travail et des correctifs, parfois même majeurs. Ceux qui se sont lancés immédiatement, sans rodage, ont rencontré des difficultés de parcours (comme le manque de collaboration de tous les professeurs impliqués) et lorsqu'ils ont pu se corriger, à la fin de l'expérience, il était souvent trop tard.

2.1.5 Le caractère des rencontres

Il est important, aux dires de plusieurs professeurs, de définir clairement le caractère des rencontres. Les expériences où l'élève n'avait pas d'obligation de rencontrer le professeur ont perdu plus d'adeptes que les expériences où il y avait au moins une première rencontre obligatoire, les autres se déroulant selon un mode libre ou imposé.

Dans ce même ordre d'idée, il est préférable que s'exerce un choix de tuteur par les élèves. Dans les cas où le tuteur est imposé à l'élève, il arrive fréquemment que des incompatibilités de caractères se dressent et fassent avorter l'expérience.

2.1.6 Intégrer au fonctionnement du collège

Très peu de collèges ont eu le souci d'intégrer leur expérience au fonctionnement habituel du collège. Ceci explique en partie pourquoi certaines expériences ont perduré et d'autres se sont terminées en catastrophe. Les professeurs qui font du tutorat et du cours magistral doivent faire des choix et prévoir des formules de transition, de récupération et de partage avec les autres collègues.

2.1.7 Les locaux

Cette donnée qui, au départ, peut paraître accessoire dans la planification, devient essentielle dans la réalisation d'une expérience tutorale. La raison en est fort simple: pour rencontrer des étudiants en individuel, il faut un local où le professeur peut discuter librement sans être dérangé. Encore faut-il que l'étudiant ait le goût d'y aller. En ce sens, l'aménagement d'un local est un prérequis utile, mais l'attitude du professeur qui reçoit est encore plus importante. Si ce dernier est disposé à accueillir, qu'il fait montre d'une écoute attentive, il arrivera à développer une qualité de l'accueil qui s'accommodera de certaines contraintes quant à l'aménagement du local.

2.1.8 L'importance de l'équipe

Plusieurs expériences ont fait appel au travail d'équipe. Cette façon de procéder entraîne des tâches de coordination et suppose une entente entre les professeurs sur l'approche à adopter. Cet effort de consensus doit aussi se manifester dans les tâches à accomplir tout au long de la démarche.

2.1.9 Evaluation de l'expérience à la fin de chaque session

Dans la plupart des expériences, on note une période d'évaluation. Celle-ci se démarque de celle effectuée auprès des étudiants. Certaines d'entre elles font intervenir des modes d'évaluation du déroulement de l'expérience en cours de session,

de façon à favoriser les réajustements. Mais la grande majorité évalue leur expérience au terme de la session d'étude. Tous reconnaissent qu'ils ont identifié des lacunes et qu'ils ont apporté les correctifs nécessaires. Ces correctifs vont dans le sens d'améliorer la rigueur des rencontres, de préparer un matériel plus adéquat, d'assurer un meilleur suivi, bref vers un resserrement de la démarche.

2.1.10 Disponibilité du matériel

On dispose d'un matériel qu'on juge souvent adéquat, mais limité. On déplore en outre le manque de temps pour mettre au point de nouveaux instruments d'intervention. Le matériel répertorié se rapporte autant au matériel didactique qu'au matériel taxonomique.

2.1.11 Le perfectionnement

Les réponses à cette question nous ont fait réaliser l'importance de la maîtrise des outils d'évaluation ou de taxonomie, et la capacité de mieux intervenir ou d'animer.

2.2 Les attitudes des professeurs

Ce second volet traite des attitudes des professeurs dans cette démarche du tutorat.

2.2.1 Les impressions tout au long de la démarche

L'emballement du départ est tempéré par l'importance de persévérer, d'adopter le matériel souvent limité et de maintenir l'intérêt des étudiants.

Quand on se retrouve à la fin de l'expérience, les longues heures consacrées pour la mener à terme sont largement compensées par les résultats obtenus, tant par rapport à la démarche (outils plus rodés, objectifs mieux définis) que par rapport aux étudiants qui ont accepté d'évoluer dans ce type d'encadrement (meilleure prise en charge, estime de soi accrue). Ces impressions sont aussi marquées par quelques inquiétudes comme la peur de devenir mécanique, d'être répétitif, ou d'avoir à travailler avec un matériel didactique trop limité.

2.2.2 Les attitudes à adopter

Les observations propres à ce chapitre peuvent être regroupées selon deux ordres: le professeur et l'organisation.

Le professeur

Ces attitudes font référence à des façons d'être, reliées à la personne du professeur: la disponibilité d'esprit, la sécurité personnelle, la capacité d'écouter et de se remettre en question. Elle concerne aussi la façon de voir l'étudiant: croire en l'étudiant, être bienveillant, développer la fermeté.

Elles se rapportent aussi au contenu de la démarche: la capacité à vulgariser, à trouver des solutions rapides et satisfaisantes. Finalement, elles sont reliées à la relation professeur-élève: des habiletés reliées à la relation d'aide (respect, compréhension, empathie).

L'organisation

En regard de l'organisation, les attitudes font référence à une dimension de l'implantation qui est le support et l'encouragement de l'institution à l'égard de cette forme d'encadrement. Les professeurs qui en ont fait mention insistent pour que le support ne soit pas seulement exercé lors de l'expérimentation, mais également dans la poursuite de l'expérience pour les années subséquentes.

Commentaires

A- L'implantation et le déroulement

La définition des différentes conditions d'implantation ne doit pas nous faire oublier les motifs de départ d'une telle expérience.

Motifs de départ

La lecture attentive des dix expériences et les quelques professeurs rencontrés, nous ont fait voir que les raisons pour initier le tutorat conditionnent largement le déroulement des rencontres ultérieures et annoncent les intentions des auteurs quant à leurs préoccupations.

Si le tutorat est mis en marche pour régler certains problèmes départementaux, ou encore pour remédier à un taux d'échecs élevé et, qu'en contrepartie, les professeurs impliqués n'investissent pas personnellement pour en retirer des avantages ou se remettent en question, l'opération devient une vaste entreprise de récupération qui est vite abandonnée une fois le taux de réussite scolaire augmenté ou les problèmes de communication réglés à l'intérieur du département. Dans ces cas, le tutorat est centré sur l'institution et non pas sur l'étudiant.

Il en va de même pour le bénévolat et le supposé geste gratuit. Une telle façon d'aborder le tutorat commande, chez les étudiants, des gestes de reconnaissance qui ne correspondent pas toujours à leur cheminement souhaité. Les professeurs s'attendent, dans ces cas, à ce que l'étudiant progresse selon leurs propres visées, puisqu'ils acceptent d'y consacrer du temps. Cette pression ne provoque pas toujours l'atteinte des objectifs.

Le discours de la comptabilisation de la tâche, s'il n'est pas enrichi d'un questionnement personnel à l'égard de sa pédagogie ou du besoin de mieux encadrer l'étudiant, finit par décourager le professeur qui s'attend à une sorte de reconnaissance par l'institution, reconnaissance qui souvent ne vient pas.

Il en va de même si le tutorat est imposé à d'autres professeurs. Le reste de l'opération est souvent entravé d'obstacles qui s'expliquent par cette imposition qui n'a jamais été évaluée et

acceptée. Par la suite, les professeurs respectent difficilement les échéances, participent moins à l'élaboration du travail et du matériel et déplorent souvent le manque de temps.

La préparation

La préparation de cette aventure s'impose de fait, mais elle nécessite plusieurs étapes qui sont parfois négligées ou oubliées. Les remarques formulées par plusieurs répondants laissent clairement entendre qu'il faut se préparer longtemps à l'avance, discuter de toutes les étapes, surtout s'il y a formation d'une équipe de travail. Il est nécessaire d'être sur la même longueur d'onde. Idéalement, le dégagement est une formule tout à fait adéquate, mais elle n'élimine pas la mise au point du matériel et la préparation d'un bon plan de cours.

La nature du cours

Le tutorat doit s'apparenter le plus possible à la nature du cours ou du projet. Par exemple, un cours de chimie présenté en tutorat n'aura pas tout à fait les mêmes exigences qu'un cours de techniques infirmières portant sur l'identification des valeurs personnelles et véhiculé par l'entremise du tutorat.

Mais quelle que soit la nature même du cours, le tutorat peut être centré sur la personne, comme il peut être centré sur la matière. Si le professeur est préoccupé du cheminement de ses étudiants, il s'attardera plus à leurs progrès. S'il est plus

soucieux de vérifier les connaissances acquises et le degré de maîtrise de ces connaissances, il s'intéressera plus aux objectifs et à l'atteinte de ces objectifs. Il va de soi, cependant, que certains cours se prêtent davantage à un tutorat centré sur la personne.

La "structurite"

L'obsession de la structuration, qu'on se permet d'appeler la "structurite", guette tout professeur qui tient à bien charpenter et articuler son cours. Le postulat sous-jacent à ce besoin est le suivant: plus mon cours sera structuré, plus l'étudiant se sentira en sécurité. La réalité est souvent tout autre. C'est le professeur qui se sécurise par un cours trop structuré. Il est nettement plus orienté sur son malaise et sa difficulté à se retrouver. D'ailleurs, trop de contrôle entraîne une rigidité dans le fonctionnement du tutorat qui fait que l'étudiant devient un accessoire, un moyen au service des objectifs du cours.

Wilson (1975) abonde tout à fait en ce sens. Ce livre fait la démonstration que plus on est centré sur la matière, moins on peut devenir centré sur la personne. Les professeurs davantage centrés sur la matière ou sur les objectifs, sont des gens habituellement rigides qui ont peu confiance en eux et qui ont besoin d'un matériel très structuré pour se sécuriser. Faire confiance, être centré sur l'étudiant et sur ses besoins, exige une grande part de sécurité personnelle parce que l'étudiant peut nous amener hors des sentiers connus.

L'illusion du temps sauvé

Un autre phénomène intéressant est la croyance selon laquelle une fois l'expérience de tutorat bien rodée, elle nécessitera moins de temps. Cette affirmation semble juste pour ceux qui ne fixent pas de rencontres obligatoires. Mais nous avons identifié, dans la partie précédente, que les expériences de tutorat sans rencontres obligatoires n'ont pas de lendemain. Les étudiants sont trop laissés à eux-mêmes et ils ne réussissent pas à rencontrer les échéances.

L'évaluation formative

Le tutorat, en raison de son caractère individualisé, se prête magnifiquement à l'évaluation formative dans la mesure où les étapes sont bien planifiées, que plusieurs rencontres sont souvent au menu et que le professeur se préoccupe de l'évolution de ses étudiants. Cette situation est confirmée par Bloom (1981) qui, dans son étude sur les élèves talentueux, avait remarqué que ceux qui avaient mieux réussi étaient ceux qui, suite aux consignes et aux prescriptions données à l'ensemble des élèves, se retrouvaient avec un tuteur pour vérifier l'assimilation et le degré de maîtrise de ces consignes et de ces connaissances. Les consignes individuelles alors prodiguées, sont nettement plus adaptées et l'élève progresse à son rythme, selon sa capacité et son mode d'apprentissage.

Le perfectionnement des outils

Quand le perfectionnement souhaité est relié aux outils d'évaluation ou à la taxonomie, nous avons remarqué qu'il traduisait une préoccupation de la matière et non pas de la personne.

Ce perfectionnement s'inscrit dans la préoccupation d'avoir des objectifs bien identifiés, bien formulés, pour s'assurer que les étudiants les atteignent bien. La structuration et la taxonomie ne garantissent pas à elles seules la participation et l'engagement de l'étudiant. De même, le tutorat ne devient pas une formule bien rodée si seulement la taxonomie est bien améliorée. L'étudiant aussi est important; c'est le seul élément moteur qui conférera au tuteur sa capacité de se renouveler continuellement, alors qu'à l'inverse, la maîtrise des objectifs, des instruments d'évaluation, risque de "dénaturer" l'expérience de tutorat.

B- Les attitudes des professeurs

Les attitudes du professeur sont en relation directe avec le type de tutorat exercé. Elles révèlent immédiatement si le professeur veut insister plus sur l'acquisition d'une méthode efficace et s'en satisfaire, ou plutôt s'il s'intéresse à l'étudiant et à son cheminement. Dans ce dernier cas, il semble que certaines dispositions de la part du professeur soient souhaitables.

La crainte du répétitif

A travers les remarques et commentaires, cette peur de devenir répétitif ou mécanique nous a longuement questionnés. Elle est une manifestation d'un tutorat centré sur la matière.

Le professeur qui réussit à roder sa formule d'encadrement, qui contrôle bien les étapes, qui sait bien formuler les objectifs et les faire saisir par l'étudiant, peut devenir mécanique et avoir l'impression de se répéter.

Au contraire, si le professeur se centre sur l'étudiant, l'expérience d'encadrement est toujours unique et nouvelle. Chaque étudiant est différent et commande souvent du professeur des réajustements et une adaptation. Dans cette démarche, il y a toujours mouvance et changement. Ce renouvellement est aussi présent dans la curiosité de l'étudiant qui pose des questions sur des volets de la matière qui ne sont pas toujours au programme. Celui-ci peut conduire le professeur dans des avenues nouvelles, non-explorées. Encore faut-il que le professeur laisse émerger cette curiosité et qu'il ne l'évacue pas en précisant tous les éléments du contenu, c'est-à-dire en gardant toujours le contrôle sur le cours.

A ce titre, nous questionnons l'appareil didactique. Plus le professeur accentue ou insiste sur cet appareil, plus il s'éloigne de sa fonction principale. Le professeur se paie-t-il l'illusion que le pouvoir est dans son matériel? Or, le pouvoir

du professeur lui appartient en propre, il ne peut pas le transposer dans son matériel.

A première vue, il semble plus facile d'aller vers des "gadgets", des "kit", que de faire le chemin inverse, c'est-à-dire aller en soi pour découvrir ses sources d'inspiration, ses motivations, ses aspirations.

Comme le dit Paul Forcier (AQPC, 1986):

> Il y a des manifestations de cela: plan de cours détaillé, complet, précis, lisible par un élève ordinaire, évaluation en fonction de connaissances ou d'habiletés annoncées, etc. Mais pour moi, ça ce sont - excusez le mot - des "cossins", des petites choses, des manifestations. A mon avis, cette exigence de transparence-là, c'est beaucoup plus que de l'écrit, c'est beaucoup plus que du papier: c'est la présence en classe d'un professeur dont l'élève voit que ce n'est pas une image qui lui enseigne, mais un être humain qui, un matin, file plus ou moins bien; ou qui a eu un devoir à faire la veille et que ça l'a un peu chaviré, ou qui a mal à la tête, ou qui a des problèmes familiaux, et le reste... L'honnêteté face aux élèves, c'est fondamental.

La souplesse de fonctionnement

Plusieurs déplorent, à cet égard, les limites du matériel existant et même du matériel qu'ils élaborent. Il y a toujours des moments où il faut improviser, composer avec une situation nouvelle, changer de trajectoire. Dans ces conditions, la capacité du professeur à répondre efficacement doit sûrement reposer sur la maîtrise de sa matière et de ses principales articulations.

Elle peut aussi se comprendre dans le sens d'apprendre à se connaître, d'être capable d'admettre que des défaillances ou des erreurs de parcours sont autant de moments possibles d'apprentissage, autant pour le professeur que pour l'étudiant. Cette attitude suppose que le professeur reconnaisse en lui une grande sécurité personnelle et que l'apprentissage se fait autant par les erreurs que par la réussite.

Le tutorat centré sur la personne s'inscrit dans une démarche personnelle et ne se présente pas comme une expérimentation. C'est, de fait, une pédagogie nouvelle.

Rôle impliquant du professeur

Le caractère personnalisé de la relation dans le tutorat est très impliquant pour les deux partenaires et particulièrement pour le professeur.

Plusieurs professeurs ont éprouvé un malaise dans ce rapport d'intimité qui faisait souvent apparaître certains problèmes vécus par leurs étudiants. Ceux-ci n'étaient pas reliés à la matière, mais émergeaient en raison du contexte, de la libre expression.

Le professeur doit souvent se situer comme personne adulte avec ses valeurs, ses croyances, et même s'il ne veut pas poursuivre dans l'expression et la résolution des difficultés présentées, il

est placé dans une situation d'écoute et fixe lui-même la référence.

Tout est dans la disponibilité intérieure qu'il peut offrir à l'étudiant. Plus le professeur se connaîtra, plus il sera en mesure d'apporter une écoute attentive qui, loin de refermer l'étudiant, l'encouragera à poursuivre sa réflexion avec, s'il y a lieu, des intervenants plus spécialisés dans le type de problème manifesté.

Ce tutorat repose sur une relation de confiance qui permettra à l'étudiant comme au professeur de se révéler comme personne. Si le professeur veut servir de guide, il devra se connaître et évaluer son propre impact.

Tout est dans la manière de faire

L'étude attentive des textes, des rencontres et des expériences, nous informe, au chapitre des attitudes, que les professeurs peuvent privilégier les mêmes dimensions, mais leur discours et leur façon d'agir trahiront plus une forme de tutorat qu'une autre.

Tel est le cas pour le choix du tuteur, le contrat à établir, le matériel, les textes distribués. Si le professeur est davantage préoccupé par son image, sa méthode et sa matière, il insistera sur le contrôle sévère et rigide, la précision des étapes et

l'atteinte des objectifs. S'il s'intéresse à l'étudiant, il parlera de souplesse, d'adaptation, d'écoute, de prise en charge, d'esprit critique, de perception; encore faut-il qu'il croie à ce qu'il dit. On peut dire et ne pas sentir.

Tout est à évaluer dans cette démarche

Un fait intéressant qui démarque aussi les deux approches de tutorat, ce sont les objets d'évaluation.

Dans le tutorat centré sur la matière, sont évalués les instruments, les outils, la méthode d'analyse, la périodicité des examens, l'atteinte des objectifs, la performance de l'étudiant en rapport avec les objectifs, et la rigueur de la démarche.

Dans une approche centrée sur la personne, en plus des éléments mentionnés précédemment, on évalue chez l'étudiant, sa perception, son progrès, la façon de se prendre en charge, les répercussions de ses apprentissages dans d'autres matières. Le professeur également s'évalue dans sa façon de faire, dans sa capacité d'écouter, de s'adapter, de comprendre, dans les avantages qu'il retire personnellement. Bref, on ne se limite pas au contenu de la démarche d'évaluation, mais aux personnes en présence.

3.0 Les étudiants

3.1 Les tuteurs-pairs

Ce type d'intervention est efficace au niveau de la compréhension de la matière. Les tuteurs pairs peuvent faire assimiler certaines notions en utilisant un langage et un contexte plus près de l'étudiant.

Les professeurs qui utilisent d'emblée ce soutien pédagogique perdent une belle occasion de comprendre les mécanismes qui empêchent les étudiants plus faibles d'assimiler la matière enseignée.

Une association de tuteurs-pairs et de professeur-tuteur davantage centré sur la démarche et sur la formation générale, peut s'avérer très fructueuse.

3.2 La clientèle étudiante

Nous avons essayé de cerner quel type d'étudiants profitent le plus de ces expériences de tutorat, et comment ils sont suivis tout au long de la démarche.

Il est très difficile d'identifier des constantes. Chaque expérience, selon le caractère obligatoire ou non des rencontres, donne lieu à différents profils et il n'en ressort aucun de vraiment typique.

Il en va de même pour l'évaluation formative. Elle se manifeste tantôt de façon très informelle et verbale, et tantôt par écrit, selon des modalités très précises comme des travaux annotés.

Les progrès semblent se manifester selon deux pôles: la matière (maîtrise des connaissances) et l'étudiant (méthode de travail et autonomie). Le premier pôle reçoit une notation, alors que le second fait l'objet d'observations écrites ou verbales.

On observe également des différences importantes quant au type d'étudiants qui profitent de cette expérience. A une extrémité, on retrouve des étudiants structurés, organisés, qui priorisent les études et qui y trouvent une source de satisfaction essentielle. A l'autre extrême, ce sont les étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, qui sont en demande, qui souffrent d'un manque de structuration au niveau de leur pensée et de l'organisation de leur travail.

Le tutorat faisant référence à la maîtrise d'une discipline ou à l'exécution d'un projet rattaché à plusieurs disciplines, suppose des étudiants, règle générale, plus organisés et structurés. Le tutorat centré sur des étudiants en difficulté laisse place aux gens moins bien structurés, ou en carence sur l'une ou l'autre des dimensions d'apprentissage.

Quant aux attitudes requises de la part de l'étudiant, on s'attend généralement à ce que celui-ci prenne l'initiative, se questionne, participe à la relation d'intimité. Face aux tâches à accomplir, on souhaite qu'il travaille honnêtement et qu'il respecte ses échéances.

Pour l'ensemble des répondants, le taux de persévérance est très satisfaisant et laisse supposer une sélection initiale efficace, que celle-ci se fasse d'elle-même ou par l'intervention du professeur. Devant les exigences, certains étudiants peuvent décider de ne pas s'inscrire ou encore le professeur peut leur indiquer qu'ils ne sont pas prêts pour ce genre d'expérience.

- Quant au changement de perception, les professeurs trouvent les étudiants différents dans leur évolution: ils considèrent qu'ils ne sont pas tous au même point en termes de maturité et d'autonomie. Ils découvrent qu'ils ont besoin d'un certain encadrement plus manifeste à leur arrivée au cégep. Ils s'aperçoivent aussi qu'ils sont sensibles à la perception qu'on a d'eux. Cette formule les dispose à faire une démarche d'apprentissage significative, adaptée à leurs besoins et plus intéressante en terme de résultats. Grâce à cette formule, les professeurs ont pu remarquer aussi que les étudiants, s'ils s'impliquent, développent leur capacité intellectuelle en apprenant à poser des questions. Mais on constate que 20% d'entre eux ne peuvent pas profiter de ce genre d'expérience.

Commentaires

Dans la mesure où l'étudiant n'est pas contraint de participer à ce type d'encadrement, il risque d'en retirer des bénéfices certains en terme d'apprentissage.

La question se pose plus à l'égard de ceux qui ne peuvent pas suivre, et qui doivent abandonner parce qu'ils ne sont pas suffisamment structurés. L'étudiant faible a besoin que le professeur soit centré sur lui pour l'aider à progresser, sinon il risque d'échouer.

Un professeur centré presqu'exclusivement sur la matière éprouvera certes des difficultés à travailler avec des étudiants moins doués, moins habiles, parce qu'il prend pour acquis qu'ils sont capables de cheminer seuls.

Les observations révèlent le type d'attention porté aux étudiants. Si l'accent est mis sur les capacités intellectuelles, l'acquisition de notions, la capacité de poser des questions, on est peut-être plus face à quelqu'un qui s'intéresse d'abord aux acquis. Si le professeur s'attarde à remarquer les différences en termes de maturité affective, d'évolution face à la gêne, de prise en charge, de besoin de se sécuriser, on a peut-être davantage affaire à quelqu'un qui porte attention à l'apprenant, dans son contexte global d'apprentissage. Il perçoit alors l'étudiant comme un tout.

4.0 Bilan des expériences sur la pédagogie

Ce volet inclut les éléments du questionnaire d'exploration rattaché au bilan comme pédagogue, à l'impact sur l'enseignement et aux commentaires généraux.

Tous reconnaissent, qu'en dépit des exigences de temps et d'énergie, ils ont structuré davantage leur contenu en fonction d'objectifs précis et que les étudiants ont mieux assimilé cette formule pédagogique.

Celle-ci permet de rejoindre plus d'objectifs pédagogiques que l'enseignement magistral, au point que certains ne veulent plus y revenir.

Celle-ci est cependant plus impliquante pour le professeur, mais en retour, voir l'étudiant se réapproprier la démarche demeure une expérience enrichissante, et certains reconnaissent qu'il s'agit là d'une amélioration de la qualité de leur enseignement.

En rapport avec la matière, toutes les remarques, à quelques variantes près, expriment l'obligation d'être à jour et d'être bien préparé et articulé, en fonction d'objectifs définis, et cela quelle que soit la tendance prise dans le tutorat.

La matière correspond toujours à un contenu à faire passer. S'il y a changement, il se manifeste par le souci de vérifier la compréhension de cette matière auprès des étudiants et d'intégrer le contenu à une démarche intellectuelle plus globale.

En raison des différences manifestées par les jeunes dans leur apprentissage, certains professeurs adoptent maintenant des alternatives pour faire passer leur message.

Dans l'ensemble, pratiquement tous reconnaissent que le tutorat les a aidés. Les retombées vont varier, par contre, selon le degré d'implication du professeur et la place du tutorat dans son cheminement professionnel.

Commentaires

La préparation et le modèle de tutorat

Le bilan est à l'image de la préparation et du modèle qu'on consent à développer.

Une préparation adéquate du matériel et une clarification des objectifs permet plus facilement d'évaluer les lacunes et d'apporter des correctifs. A l'inverse, une préparation déficiente et improvisée rend plus difficile la notation des progrès et le professeur n'arrive pas à préciser les avantages et les inconvénients tant pour lui que pour l'étudiant.

Celui qui s'est centré davantage sur l'étudiant, a trouvé l'expérience impliquante et signifiante pour lui. Il a pu constater que cette formule permet de rejoindre l'étudiant dans un plus grand nombre de dimensions.

Celui qui s'est plus centré sur la matière, a observé moins de changement quant à la façon de faire passer le contenu, et il a insisté dans son bilan pour faire ressortir l'importance des objectifs, la formulation de ceux-ci et des liens entre les différentes parties de sa matière.

Le cheminement pédagogique

Le tutorat, par ailleurs, doit s'inscrire dans un cheminement professionnel et répondre à un questionnement pédagogique. A ces seules conditions, il engage le professeur et cette formule d'encadrement prend tout son sens. Sinon, le professeur risque de se démotiver, surtout si ses intérêts sont trop externes, à savoir imposés par d'autres professeurs, ou encore guidés par une problématique d'abandons et d'échecs sans lien et sans implication personnelle de sa part en regard de la formule d'encadrement proposée.

Conclusion

Dans le premier chapitre, nous avions identifié deux formes de tutorat. L'analyse des expériences de tutorat telles que vécues par des enseignants québécois, a confirmé l'existence de ces deux formes de tutorat, l'une centrée sur la personne et l'autre centrée sur la matière.

Cette analyse nous a livré un ensemble de caractéristiques liées au professeur et à la démarche. Il en ressort que le fait d'être centré sur la personne est beaucoup plus exigeant, mais beaucoup plus ressourçant.

Dans le prochain chapitre, nous allons démontrer comment s'exerce ce type de tutorat qui tient compte des personnes et de la relation.

CHAPITRE 3

LE ROLE DU PROFESSEUR DANS CETTE RELATION

L'importance de la relation dans le tutorat

Dans le chapitre précédent, nous avons pu confirmer, à travers les expériences vécues par les professeurs en situation de tutorat, deux façons d'exprimer cette forme d'encadrement: centré sur la personne et centré sur la matière. Le premier type étant nettement plus exigeant pour le professeur et l'étudiant étant donné la relation qui s'établit entre les deux.

L'étudiant a un grand besoin de se voir confirmer dans ce qu'il fait comme étant quelque chose de significatif, d'utile, d'important. Il veut savoir finalement ce qu'il est, ce qu'il veut, ce que le collège attend de lui, ce que le professeur attend de lui. D'ailleurs, un exposé récent au colloque de l'AQPC (juin 1987) faisait la démonstration que le cégep apparaît peut-être de plus en plus comme une chambre de décompression, c'est-à-dire une occasion, pour les étudiants, d'acquérir une certaine maturité. Et cette dimension ne doit pas être négligée, au contraire elle fait partie de ce type de rapport privilégié qui peut s'établir à l'intérieur du tutorat comme forme d'encadrement.

Les attentes de l'étudiant sont souvent, sinon toujours, liées à une forme d'estime de soi inscrite dans une perspective d'avenir. Pour respecter cette démarche, il faut de la part du tuteur, un certain nombre de caractéristiques liées au maintien de cette relation efficace (Davis, 1986).

Ces remarques sont essentielles et devraient même agir comme des préalables dans toute relation entre un tuteur et ses élèves.

Cette relation, si on la décortique, doit reposer:

> "[...] sur une relation de confiance réciproque et une relation de contestation réciproque.
>
> La confiance des professeurs envers le potentiel de l'apprenant entraîne l'apparition d'un sentiment semblable chez celui-ci, il devient plus conscient de ses potentialités et accorde inévitablement une confiance plus grande à l'enseignant qui a contribué à une telle prise de conscience.
>
> Le même phénomène est repris aussi en ce qui concerne la contestation réciproque. Chacun des partenaires en présence veut effectivement opposer et affronter sa conception, ses valeurs et comme elle s'établit sur une base de confiance, cette contestation devient le signe d'un progrès, autant chez l'étudiant que chez le professeur. Ce qui suppose de part et d'autre que les deux intervenants questionnent et acceptent d'évoluer et de cheminer."

Jean Saucier va même jusqu'à constater que "si une démarche est refoulée, elle s'étrique, dévie de ses buts et débouche habituellement sur des excès".

Ce type de rapport qui permet aux deux partenaires d'en bénéficier, met beaucoup plus en veilleuse l'attitude de missionnariat et de bénévolat identifiée au chapitre précédent. Celle-ci peut inciter le professeur à chercher une sorte de compensation qui risque de faire dévier la démarche de ses objectifs d'encadrement et obliger l'étudiant à se conformer à une sorte d'image que le professeur veut voir retrouver chez lui, soit dans ses propos ou dans ses performances.

Les remarques de Jean Saucier illustrent que la relation de tutorat apporte un élément de continuité. Ce sont des avenues nouvelles qui s'ouvrent, proposées ou provoquées jusqu'à un certain point par l'étudiant avec toute sa naïveté, mais qui amènent le professeur dans des sentiers nouveaux, sans en connaître toutes les embûches. Mais en même temps, cette façon nouvelle d'aborder les problèmes, fait aussi disparaître les embûches. C'est-à-dire que par la recherche d'explorations nouvelles, le professeur accepte jusqu'à un certain point, d'être stimulé par l'étudiant et avec lui, découvre des façons nouvelles d'aborder des problèmes. Il s'écarte progressivement de ses réflexes habituels par rapport à l'enseignement ou aux stratégies qu'il a toujours maîtrisées.

Ce qui n'enlève pas au tuteur son rôle de modèle et, inévitablement, le besoin d'identification que manifeste l'étudiant à l'égard de ce modèle. Ces dimensions sont sûrement toujours présentes, à mesure que se déroule la relation de tutorat, à mesure que prend forme entre le professeur et

l'étudiant une sorte de complicité dans la démarche. Le professeur, dans un tel contexte, doit être souvent au fait de la façon dont il peut être perçu par l'étudiant et de la façon qu'il contrôle ou qu'il décide de jouer avec son rôle de modèle.

Mais nous assistons également à une mutation des rôles où, même si certains reconnaissent qu'un étudiant mâle doit être avec un tuteur mâle et la même chose pour une fille, la situation semble actuellement ne pas s'imposer de fait, et oblige sûrement à reviser cette conception qu'autant le garçon que la fille peut retirer d'un tuteur masculin ou féminin. En raison des changements de rôles qui s'exercent (certains stéréotypes éclatent), il est important que les femmes soient confrontées avec des modèles masculins pour se découvrir et faire émerger leur différence et leur façon personnelle d'exercer leur propre rôle. Il en va de même pour les hommes à l'égard des femmes qui exercent des rôles d'autorité (Kram 1985).

Il s'agit en somme de coupler deux expériences, c'est-à-dire d'une part la façon éprouvée de faire carrière qui caractérise habituellement le professeur et la spontanéité et l'ouverture de vue que l'on retrouve assez souvent chez l'étudiant. C'est d'avoir en présence la fougue de la jeunesse qui fait aboutir des choses qu'il n'a pas encore vues et qu'il cherche à atteindre, et le professeur qui lui, connaît les stratégies, connaît aussi certains cheminements, mais qui accepte d'être bousculé, d'être transformé par l'impact des jeunes.

Cette conception de la relation de tutorat insiste évidemment sur les types de bénéfices mutuels que les deux partenaires peuvent retirer dans une telle relation. Ces bénéfices, sans entrer dans les détails, apparaissent quand même comme une dimension essentielle pour que l'expérience d'encadrement trouve sa signification et que le professeur notamment, continue à avoir le goût d'investir dans une telle relation.

Cette relation laisse place également à une transmission des valeurs. Si on permet au sang neuf de se manifester, la transmission des valeurs risque de toujours rester vivante, parce qu'elle sera le fruit d'une contestation, d'un questionnement réciproque.

Cette analyse un peu plus poussée de la relation qui existe entre le tuteur et ses élèves doit reposer sur une observation plus systématique où chacun des partenaires devrait pouvoir analyser ses comportements et, pour le professeur, pouvoir être en mesure de bien évaluer l'impact de ses interventions.

Le concept de mentoring

Nous avons été mis en contact avec l'existence d'un congrès international qui traitait du mentoring (Gray, 1986), par l'entremise de Mia Gladstone. Cette conception traduit exactement l'idée qu'on peut se faire d'une démarche centrée sur la personne, autant celle de l'étudiant que celle du tuteur.

Nous croyons avoir trouvé le concept qui nous permet de mettre en lumière cette interaction entre le tuteur et l'élève, à travers un certain nombre de dimensions qu'il nous serait possible d'analyser dans une typologie à plusieurs dimensions. Autant nous pourrons découvrir l'élément qui permet de mesurer et de jauger l'intervention du professeur-tuteur selon différents niveaux, autant il sera possible d'observer quel type d'étudiants peut le mieux profiter des interventions du professeur.

Selon Missiriam (1982), voici comment se présente la définition du "mentor", à l'intérieur de ce processus d'interaction de mentoring:

> Le mentor est une personne-ressource, un ami en qui l'on a confiance et un conseiller à qui l'on peut dire le fond de sa pensée, celui qu'on consulte avant de prendre une décision importante. C'est celui qui ne nous veut que du bien, celui qui oserait nous dire certaines vérités même pénibles à entendre. C'est celui à qui l'on voue un respect absolu pour sa sagesse et son jugement.

Pour sa part, Mia Gladstone (1987) précise que:

> [...] les éducateurs tirent un réel profit du tutorat. En agissant comme modèles dans la relation mentor-étudiant, ils acquièrent une connaissance intime de leurs étudiants. Le milieu d'apprentissage s'en trouve rehaussé à la fois pour l'étudiant et pour l'éducateur.

Cette citation doit être mise en relation avec les remarques précédentes qui imposent un certain nombre de mises en garde sur la façon dont le professeur peut exercer son rôle de modèle selon qu'il est plus centré sur la personne ou sur la matière.

Dans cette interaction, le professeur est responsable de l'initiative de la relation. C'est lui qui détermine l'encadrement et il invite les étudiants à y participer. A ce titre, il est le principal moteur, c'est-à-dire l'initiateur d'une telle démarche. Et comme il exerce aussi un certain rôle de modèle dans cette relation, il détermine jusqu'à un certain point, le type d'évolution, les étapes à suivre et les objectifs à atteindre. Il y a toujours une situation hiérarchique en raison du statut du professeur.

Il va de soi cependant, que ce statut et cette hiérarchie seront différemment perçus selon que l'élève est un jeune ou un adulte. Mais pour l'instant, nous limitons nos observations à un tuteur confronté avec des jeunes de 16 à 20 ans. Nous aurons l'occasion de préciser, lors de l'identification d'avenues nouvelles, comment le tutorat peut s'exercer auprès d'adultes.

Importance du professeur dans le tutorat

Si le rôle du professeur est si essentiel dans la relation, nous serions portés dans un premier temps, à lui accorder plus d'importance et à développer des modèles d'observations qui en tiendraient plus compte. Un tel choix peut aussi être motivé par d'autres raisons.

Lorsque l'on se met à l'écoute des propos tenus par les professeurs lors du colloque de l'AQPC en juin 86, on constate que leur discours traduit leurs difficultés, leur désarroi à répondre aux besoins des étudiants. Ils affirment souvent qu'ils ne les sentent plus, qu'ils ne les comprennent plus. Plusieurs sentent un malaise face à leur enseignement, une perte de goût d'enseigner et même souvent de l'ennui.

Si tel est le cas, on peut comprendre plus facilement la réaction de Jacques Dufresne à l'AQPC (juin 86):

> Je suis maintenant persuadé que celui qui n'a pas une joie débordante à communiquer devrait quitter l'enseignement et se réfugier au milieu des sommets de Sils Maria, jusqu'à ce qu'il ait compris la nature et le sens de la joie.

Dans ce même ordre d'idée, Paul Forcier à ce même colloque, les invitait à retrouver leur feu sacré:

> Pour moi, il y a aussi une exigence de passion au collégial: passion de la discipline enseignée; en général il me semble que cette passion on l'a. Je dirais même que je trouve qu'on l'a peut-être trop par rapport à cette autre passion qui nous définit professionnellement: celle de la pédagogie. Pour moi un bon professeur de chimie, de mathématiques, de philosophie, - permettez-moi de ne pas nommer toutes les disciplines des Cahiers de l'enseignement collégial - c'est quelqu'un qui a la passion de faire apprendre quelque chose à quelqu'un, qui ne se lasse pas d'inventer des moyens pour faire apprendre et qui y trouve suffisamment de satisfaction pour continuer à recommencer d'une session à l'autre sans en devenir blasé.

Cette attitude du professeur nous apparaît comme un élément de base et un point de départ. En termes plus simples, si les professeurs s'ennuient, s'ils ne trouvent plus aucun intérêt à enseigner, il ne faut pas s'étonner que les élèves s'ennuient à leur tour, qu'ils ne soient pas motivés, qu'ils n'aient pas le goût d'apprendre. Ce qui n'exclut nullement la responsabilité de l'étudiant dans son apprentissage. Nous voulons surtout insister sur le fait que le professeur ayant un rôle moteur important dans l'initiative qu'il prend dans ce type d'encadrement, a aussi un rôle primordial à jouer.

Si l'on ajoute à ces données les travaux de Rosenthall et Jacobson (1978) sur l'effet pygmalion auprès des surdoués, on comprend encore plus facilement que l'attitude du professeur joue un rôle déterminant dans les performances de ses étudiants. En substance, cette recherche exprime que plus le professeur croit "à la douance" de ses élèves, plus il stimule chez eux des performances scolaires supérieures.

Dans un tout autre domaine, celui de la mesure et de l'évaluation, Weiss (1986) précise ceci: "L'enseignant est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire". Il affirme, en résumé que le professeur se fie d'abord à son intuition pour saisir le talent de l'élève et en mesurer les performances. Dans cet ordre d'idée, si un instrument de mesure ne traduit pas ces constatations ou ne se rapproche pas de ces intuitions, celui-ci doit être modifié pour se rapprocher de plus en plus des impressions premières du professeur sur le talent de l'élève. On

peut comprendre que la subjectivité du professeur passe au-delà de l'apparente objectivité des mesures d'évaluation.

Le professeur et l'étudiant sont importants dans la relation d'un tutorat centré sur la personne, mais dans un premier temps, si on veut s'assurer que cette relation puisse stimuler chez l'étudiant une meilleure prise en charge, une meilleure responsabilité face à son apprentissage, il faut questionner davantage le professeur et ses attitudes, lui fournir des outils d'observation qui vont lui permettre de comprendre son fonctionnement et possiblement, de trouver des façons de s'ajuster ou de changer s'il le désire, pour provoquer les effets qu'il souhaite.

Attitudes propres au tuteur

Le tuteur doit avoir la confiance de l'étudiant et tout doit la susciter dans son comportement. Il ne faut effectivement pas oublier que le tuteur peut être perçu comme quelqu'un au service de l'étudiant ou comme celui qui agit au nom de l'administration. Si le professeur n'est pas au fait de ces deux rôles, il n'arrive pas à les maîtriser (dans le sens de bien posséder ou de bien intégrer pour lui l'évaluation à l'intérieur de cette démarche), l'étudiant sentira toujours cette double fonction et il devient difficile, à ce moment-là, d'intervenir efficacement.

Le tuteur doit permettre à l'étudiant d'émerger, de se prendre en charge, de se découvrir. La marge est fort étroite entre ne pas pousser et ne pas tout permettre. Tout réside dans la capacité

du tuteur à susciter l'intérêt. La meilleure façon est d'arriver à découvrir les chemins qui ont permis de se connaître soi-même. A ce titre, le tuteur peut toujours se dire: je ne suis pas un modèle dans ma façon de dire ou de faire, mais peut-être plus dans mon désir profond d'être pleinement et en paix, en harmonie avec mes besoins et ceux des autres.

L'établissement de la relation de tuteur est très délicate car il importe d'éviter des écueils du style de se valoriser par les élèves qui profitent de nos interventions. Autrement dit, simplement mesurer le tutorat par le type de performance des étudiants risque uniquement de revaloriser l'image du professeur en disant: "c'est un bon professeur". Ce dernier, en ce sens, doit avoir déjà intégré, avant d'aborder le tutorat, ses normes d'excellence et l'image qu'il s'est faite de lui-même de manière à ne pas interférer par la suite avec l'étudiant.

Quand on parle de disponibilité totale du tuteur, on fait très souvent référence au fait que le tuteur doit être une personne unifiée, qui donne envie d'atteindre cet état, mais à travers sa propre unicité, ce qui signifie ne pas se prendre pour un autre.

Cette remarque ramène toujours en surface la notion de modèle et la façon avec laquelle le professeur compose avec ce statut qui lui confère un pouvoir certain.

On peut penser, pour illustrer ces façons de composer, à un continuum où, à l'un des extrêmes, on retrouve une attitude plus rigide qui impose, et à l'autre extrême, une attitude qui fait davantage émerger l'autre.

Ici, le tuteur peut être très souvent à l'origine de la réussite individuelle et de la production créatrice. La fonction intrinsèque du tutorat est de favoriser l'apparition du succès. Torrance (1983) déclare que les étudiants qui réussissent une création de qualité supérieure remarquent que leur créativité peut émerger et persister plus facilement s'ils sont suivis par un tuteur.

Avec les enfants doués, la relation doit être suffisamment ouverte pour permettre à l'originalité d'apparaître et de durer. Edlind (1983) et Farenthold (1984) suggèrent à ce propos trois types d'intervention qui pourraient traduire des étapes sur un continuum. Une première consiste pour le tuteur à être prêt à investir du temps et de l'énergie. Un étudiant ayant besoin d'aide et d'encouragement doit pouvoir rencontrer son tuteur quand le besoin se fait sentir. On parle alors de disponibilité physique. A cette disponibilité s'en rajoutent deux autres: se rendre accessible et manifester de la réceptivité. Le tuteur doit être facile à rejoindre et en mesure de répondre rapidement aux questions qui lui sont posées. De la même manière, l'élève doit être réceptif aux suggestions et à l'aide apportée par le tuteur.

Le tuteur, étant en situation de pouvoir, peut donner l'occasion à l'élève d'explorer ou d'expérimenter ce qu'il veut développer. Il peut, dans la perspective d'un continuum, prendre plus de place ou stimuler l'étudiant à explorer, à expérimenter.

Le tuteur doit être équitable, non juge, positif et tolérant. Préoccupé du développement et de l'épanouissement des élèves, il ne doit pas se retenir d'établir une relation privilégiée. La transparence du lien permet alors à l'élève de se développer. Ce type de relation se rapprocherait de l'émergence ou de la créativité.

L'attitude de confrontation (ne pas craindre de critiquer les idées de l'élève) est aussi un élément important. Cette attitude du tuteur pour les idées du protégé augmente sa confiance et son estime en soi et permet à ce dernier d'avoir un aperçu réaliste de ses progrès. Souvent les élèves ont tendance à disperser leur talent et il leur est difficile de sélectionner et de privilégier une activité. Cette confrontation, chez le tuteur, peut amener l'étudiant à canaliser ou à explorer les choix qui lui permettront d'atteindre les objectifs souhaités.

Haensly (1986) insiste pour indiquer que l'expertise professionnelle qui caractérise la relation de tuteur doit pouvoir se transformer en un contact qui soit épanouissant et créateur.

La première de ces caractéristiques est l'enthousiasme. Il n'est pas nécessaire que cet enthousiasme soit brillamment manifesté, mais il doit être sincère, convaincant et surtout communiqué à l'élève.

Allant de pair avec l'enthousiasme, il y a la capacité de communiquer clairement, non seulement sur le contenu et les procédés, mais aussi sur les valeurs, l'éthique ainsi que la capacité à donner du feedback sensible au progrès et au développement de l'élève, en regard des standards de compétence.

Cette communication doit, en retour, être accompagnée d'une écoute sensible et attentive des idées, des doutes et des inquiétudes, et peut-être aussi d'un enthousiasme débordant de l'élève. Cette attitude attentive et la confiance dans le potentiel de l'élève sont essentiels dans l'établissement d'une communication expressive et compréhensive.

Nelson (1986) fait ressortir cinq points importants concernant la qualité de la communication. Il définit la satisfaction, la continuité, la coopération, la responsabilité, la crédibilité.

La satisfaction fait référence à la qualité et au contenu du message. Le véhicule potentiel de la communication est en place lorsque le tuteur parle clairement, concisément, de façon articulée au niveau de la capacité de compréhension de son auditoire. Plus l'étudiant saura écouter, plus la réponse sera productive.

La continuité laisse entendre qu'une relation n'est pas uniquement axée sur le cognitif, sinon elle atteint vite la saturation. Le tuteur, par sa créativité, son intelligence et son énergie, peut résoudre ou contourner les impasses et faire en sorte que l'élève accepte de se faire accompagner aussi longtemps que nécessaire. La patience et la persévérance sont des atouts importants. Ces qualités font en sorte que le tuteur dépasse le sens du contenu pour le relier à la personne de l'étudiant.

La coopération est liée à l'implication des deux participants comme gage de la qualité de l'échange. La responsabilité du déroulement du processus incombe aux deux. Peu d'études ont été faites sur la psychologie de la communication efficace, et mis à part quelques tuteurs expérimentés, rares sont les personnes qui sont d'accord avec cet énoncé:

> "que le niveau de compréhension et la qualité de la relation sont toujours proportionnels à l'investissement des deux participants". (Nelson, 1986).

La responsabilité repose sur une connaissance de l'échelle des besoins de Maslow et la facilité d'établir des buts significatifs en fonction de celle-ci. Le choix efficace et l'atteinte des objectifs dépendent d'une communication méthodiquement établie.

La crédibilité renvoie le tuteur à la conscience de l'effet de ses messages. Une lecture exacte et efficace des réactions de l'élève peut être vérifiée par un système d'évaluation

systématique. Il est facile alors pour le tuteur de faire les ajustements nécessaires pour améliorer sa communication.

La flexibilité et le sens de l'humour permettent aussi aux participants de surmonter les problèmes qui ne peuvent être évités dans ce genre de relation. S'ajoute à ces caractéristiques, la capacité ou l'habileté de laisser l'indépendance de l'étudiant se manifester face aux idées du tuteur et de manier avec délicatesse les tendances ou les tangentes que l'on peut être tenté de donner aux entretiens. Boston (1976) parlera à ce moment-là du bon sens, du "timing", à savoir quand intervenir, quand pousser et quand retenir.

Haensly (1986) parlera également des qualités de fraîcheur, d'énergie et d'idéalisme qui devraient animer le tuteur dans sa capacité de faire émerger chez l'élève ses idées et ses projets. A ce titre, le tuteur peut être un investigateur en stimulant et en provoquant chez l'élève la possibilité de définir les objectifs et de fixer des étapes pour réaliser son projet.
La transparence du tuteur doit aussi se manifester par cette capacité de laisser apparaître ses tâtonnements, de reconnaître ses incertitudes et ses faiblesses. C'est une manière aussi pour l'élève de pouvoir parcourir son chemin en tenant compte de ses échecs.

Un autre élément non négligeable est la compatibilité, et souvent ce facteur est laissé pour compte. Pourtant, il a une importance primordiale pour favoriser chez l'élève l'habileté à trouver ses

propres réponses. Bien sûr que les commentaires ne doivent pas toujours être positifs, et tout est dans la façon de faire, à la fois confronter, à la fois être positif, à la fois questionner. Le dosage ou cet équilibre dans les interventions suppose que le tuteur se connaît assez bien et qu'il a accès à la façon dont l'étudiant est en train de se prendre en charge. A ce titre, la compatibilité fait référence à une sorte de maturité psychologique qui confère au tuteur la capacité de sortir du positif de toute situation. Mais elle met aussi en évidence sa capacité d'introspection, c'est-à-dire savoir jauger où lui-même est rendu et comment l'étudiant prend connaissance de lui. Ce qui suppose du tuteur une connaissance du fonctionnement général de l'étudiant, mais également de sa capacité de concevoir sa discipline dans un contexte social et humain qui fait en sorte qu'il est plus facile de l'intégrer.

Cette connaissance du fonctionnement de l'étudiant doit finalement s'accompagner d'une connaissance de base des mécanismes de comportement comme la motivation et la résistance.

Cette énumération des caractéristique, des prérequis et des préalables illustrent des façons de faire et d'être pour un tuteur. Nous n'avons pas eu la prétention de dégager toutes les attitudes possibles ou tous les prérequis possibles.

Nous avons mis en évidence les caractéristiques d'une relation qui suppose la confiance réciproque et la contestation réciproque comme le mentionnait Jean Saucier (1978). Tous les éléments que

nous avons fait intervenir jusqu'à maintenant avaient pour effet d'illustrer que, dans ce rapport tuteur élève, peut s'exercer un contrôle plus ou moins grand selon la conception que l'on se fait du modèle et du rôle d'initiateur qu'on peut avoir comme professeur pour faire émerger chez l'étudiant, ses ressources, ses capacités et ses responsabilités face à l'atteinte de ses objectifs.

Jusqu'à un certain point, cette conception repose sur une question de dosage, de savoir jusqu'où on contrôle, jusqu'où on permet, jusqu'où on alimente, jusqu'où on suscite. Et comme le disait Nelson (1986), à quel moment il est important de provoquer, à quel moment il est important seulement d'écouter. Il semble bien que le déroulement de la relation du tutorat semble assez complexe, quand on la met en référence avec ces différents éléments.

Nous avons toutefois mentionné plus haut que la littérature sur le mentoring nous avait donné accès à une certaine forme de typologie qui pourrait nous conduire à une observation plus systématique des comportements du professeur et par ricochet, de ses attitudes dans cette relation.

Après avoir lu plusieurs auteurs, particulièrement ceux qui avaient participé au colloque sur le mentoring à Vancouver en 1986, nous avons constaté que Rupnow avait très bien identifié et résumé une typologie qui rassemblait l'essentiel des remarques sur ce sujet (Rupnow, Bowton 1986).

Proposition de typologie

En voici une description qui tient compte d'une échelle où une extrémité est représentée par le contrôle plus rigide et imposé et l'autre est caractérisée par l'émergence et la créativité. A chacun des niveaux, les notions d'implications et de collaboration sont définis.

Autoritaire

Le tuteur détermine les buts, les objectifs, l'organisation et l'allure du travail. Il fait un contrôle constant, porte des jugements sur la piètre qualité de la performance de l'étudiant. Dans une telle attitude, la coopération est, de toute évidence, absente, à cause du besoin de domination du tuteur.

Soutien directif

L'interaction commence à être possible. Le tuteur continue à avoir le contrôle sur les tâches, mais l'étudiant doit être encouragé à prendre quelques décisions n'entraînant pas de changements majeurs.

Instigateur

Celui qui pousse à agir, dirige, inspire. Le tuteur doit amener l'étudiant à choisir ses buts ainsi que les étapes pouvant conduire à leur réalisation. L'étudiant doit devenir responsable de ses apprentissages et de ses performances et être capable de

s'évaluer par rapport aux normes, comprendre ses réussites et ses échecs, bref s'assumer. Cette façon d'agir exige du tuteur l'acceptation de la réciprocité.

Pourvoyeur

Celui qui fournit ce qui est nécessaire. Le tuteur devient un support. Sa compétence, ses connaissances doivent offrir à l'étudiant la possibilité de choisir ce qui lui convient le mieux. Son attitude doit aussi favoriser la capacité de celui-ci à trouver en lui les ressources nécessaires lui permettant de solutionner les problèmes.

Détachement créatif

L'intervention à ce niveau doit servir à encourager la créativité. Un environnement positif favorisant l'expérimentation et la découverte de réponses originales en deviennent la clé. A ce niveau, le tuteur est là pour supporter, protéger, aider à évaluer ainsi qu'à encourager à l'innovation. Lorsque ce niveau est atteint les deux partenaires sont de statut égal: deux êtres humains capables d'assumer le succès ou la défaite.

Une grille d'observation

Ces niveaux fournissent des éléments de base à l'élaboration d'une grille d'observation qui serait susceptible de permettre aux professeurs de se positionner quant à leurs comportements. Mais cette grille devrait aussi permettre de décoder par rapport à chacun des comportements, les attitudes sous-jacentes.

Cette grille devra aussi identifier certaines caractéristiques comme la capacité pour le tuteur d'intervenir à différents niveaux selon les besoins exprimés verbalement ou non par l'étudiant.

La formulation des définitions, des comportements et des attitudes devrait permettre aux professeurs de se reconnaître à l'un ou l'autre niveau et non pas seulement au niveau détachement créatif.

D'ailleurs, le tuteur doit pouvoir utiliser des interventions propres aux cinq niveaux, depuis la prise de contact jusqu'à l'atteinte des objectifs, processus comprenant, selon Mirza (1985), trois temps: l'ouverture, le développement et la fermeture.

Le tutorat suppose des interventions du professeur qui respectent ce processus tout en l'activant et en le maintenant. Les cinq niveaux ont chacun leur utilité propre. C'est le résultat de l'interaction professeur-étudiant à différents moments du processus qui détermine l'intervention à l'un ou l'autre palier.

CHAPITRE 4

DES AVENUES D'IMPLANTATION DANS UN CONTEXTE NOUVEAU

Les professeurs exercent le tutorat de façon consciente à l'occasion, mais le plus souvent sans le savoir. Ils l'orientent soit vers la matière, soit vers la personne.

Plusieurs ont reconnu les bénéfices et les avantages d'une telle fonction, mais déplorent le manque de support administratif. Résultats: certains sont obligés d'abandonner l'expérience.

Y a-t-il lieu de continuer à investir du temps et de l'énergie dans ce type de démarche alors que l'administration ne peut pas supporter un ratio différent de celui qui est déjà annoncé par les conventions collectives?

Y a-t-il un avenir ou des avenues d'implantation pour cette forme d'encadrement?

Est-ce utopique de demander aux professeurs de devenir plus avertis dans l'exercice de cette fonction?

C'est à ces questions que répondra le présent chapitre. D'abord en définissant certains paramètres qui guideront l'enseignement collégial pour les prochaines années et, deuxièmement, en explorant des avenues nouvelles d'implantation de cette forme d'encadrement.

A travers ces deux volets, nous démontrerons les avantages de traduire les niveaux mentionnés au chapitre III, en grille d'observation directement utilisable par les professeurs.

Certains paramètres

Pour nous guider dans l'identification de ces paramètres, nous recourrons au document "Enseigner aujourd'hui au collégial" publié par le conseil des collèges, en janvier 1987. Ce rapport se veut un peu une continuité du rapport Grégoire (1986) qui analysait les données pour l'ensemble des enseignants à temps complet dans le réseau collégial. Le conseil des collèges a décidé, pour sa part, d'étendre l'étude à l'ensemble des effectifs de l'enseignement collégial en 84-85.

Dans ce cadre, le rapport tient compte des remarques formulées par 15 773 individus différents et fait porter son analyse et sa réflexion sur deux grands points majeurs: d'une part, la formation fondamentale et l'absence de projet au niveau collégial relié à cette formation et, d'autre part, l'isolement professionnel de l'enseignant qui en fait un être séparé du département et qui l'empêche de relever le défi de s'entendre et de partager une conception ou du moins un certain nombre de consensus sur la possibilité de réaliser cette formation fondamentale.

Enseigner c'est communiquer ce qu'on est

Partant du fait que l'étudiant est le centre de l'activité enseignante, les auteurs affirment:

> "enseigner n'est pas seulement transmettre des contenus, mais c'est communiquer son enthousiasme, susciter l'appétit d'apprendre et l'envie de se dépasser, c'est faire appel aux ressources de l'étudiant et l'entraîner à actualiser son potentiel."

Le professeur n'est donc plus simplement celui qui doit assurer la maîtrise des connaissances, mais également la maîtrise de sa façon d'être, de communiquer. Il est un peu son propre message.

Les auteurs poursuivent:

> "Enseigner, c'est aussi être capable d'une certaine connivence avec l'étudiant, d'écoute, de respect; c'est savoir être exigeant et disponible à la fois, faire autorité quant aux apprentissages, mais être égal sur le plan humain; c'est être éducateur et quelquefois confident. Enseigner, c'est rendre possible un lien, c'est alimenter un désir, c'est partager ensemble un plaisir. Et quand, par malheur, pour différentes raisons ce lien n'est pas possible, ce désir n'émerge jamais ou ce plaisir n'existe pas, la profession d'enseignant perd tout son attrait et tout son intérêt."

Ces deux citations nous placent au centre même des enjeux que vivent présentement les enseignants pour les prochaines années. L'acte d'enseigner doit devenir un acte de communication où le professeur intervient avec tout son être. Le tutorat centré sur la personne fait directement appel à ce type d'engagement et convie le professeur à être lui-même son principal agent de remise en question et de changement.

Si, comme l'exprime le document, l'étudiant est la principale source de gratification, le professeur doit continuellement entretenir son enthousiasme, son goût d'enseigner, ce désir d'apprendre et de faire plaisir. La plupart des professeurs ont entre 12 et 15 ans d'enseignement selon les rapports statistiques récents et, pour la très grande majorité, ils enseigneront encore pendant plusieurs années.

Il est temps que les professeurs retrouvent une source de gratification et de satisfaction dans le geste d'enseigner, en sachant que l'inspiration première et la motivation profonde de ce geste trouvent leur signification à l'intérieur de soi.

S'ajoute à cet acte d'enseigner l'approche pédagogique. Le rapport du conseil des collèges à ce chapitre comme d'ailleurs le rapport Cormier (1985) font les mêmes constats. On définit deux grandes classes d'enseignement c'est-à-dire deux familles pédagogiques. La citation suivante est tirée du rapport Cormier:

> "les unes (les approches pédagogiques) plus compréhensives ou démocratiques épousent le rythme d'apprentissage de l'étudiant, ses capacités, ses motivations, quitte souvent à faire passer la matière au second rang; les autres pour leur part, réputées plus intellectuelles ou autocratiques, ont tendance à donner une nette priorité au contenu et à laisser à l'étudiant le soin de combler l'écart entre son niveau de connaissance et le niveau auquel il situe le contenu du cours."

On peut croire que les professeurs centrés sur la matière auront tendance à devenir peut-être plus mécaniques et plus répétitifs, et augmenteront leurs chances de se scléroser et de trouver très insignifiant l'acte d'enseigner.

Par contre, ceux qui maintiendront une approche centrée sur la personne, auront la chance d'innover, de se sentir proches de ce qu'ils font en raison même de la façon dont ils exercent leur enseignement.

Le tutorat ne permet pas de tricher. C'est toute la personne qui passe, le non-verbal y ayant une place de premier choix. Le peu de distance physique entre les deux personnes augmente de fait l'impact du comportement. Il est toujours possible de donner un spectacle dans un cours magistral. Reproduire une telle attitude en individuel démontre très souvent une incapacité à entrer réellement en contact.

Cette mise en valeur de la personne, de sa façon d'être, de ses attitudes, est déjà connue dans les cercles où la documentation psychologique occupe une place prépondérante, particulièrement dans les écrits de Rogers. Mais la plupart des professeurs de collège n'en ont pas une connaissance approfondie. Et même si ces écrits sont connus, ils n'ont pas trouvé, au plan pédagogique, des applications concrètes suffisamment marquantes ou significatives. Le Docteur Dollard Cormier en faisait état, dans un interview qu'il accordait à "Psychologie Québec" (avril 1987). Les attitudes préconisées par Rogers ne peuvent pas

s'appliquer comme des techniques. Elles supposent un travail sur soi de longue haleine. Le professeur doit d'abord reconnaître sa façon d'agir et, par la suite, en tenant compte de ses valeurs, devenir plus cohérent.

Des niveaux d'attitudes se présentant sous forme de grille où, d'une part, on retrouverait des comportements rattachés à chaque niveau et, d'autre part, des attitudes correspondantes à ces comportements donneraient aux professeurs un outil leur permettant de se situer par rapport à un ensemble de gestes posés, mais pour lesquels ils ont perdu la signification et le sens profond.

Remise en question du professeur

Il ne fait pas de doute cependant qu'un tel outil s'inscrit dans un contexte difficile. Mais il peut proposer des éléments de réponse à un questionnement encore plus global. Car comme le souligne le rapport du conseil des collèges:

> "L'intérêt contemporain pour la psychologie et les doutes sur les anciennes méthodes pédagogiques, la démocratisation de l'enseignement et la remise en question des standards de la qualité de l'enseignement, le développement des différents savoirs et la conscience de la précarité de ces mêmes savoirs, autant de faits avec d'autres qui sont venus bouleverser les quiétudes intellectuelles antérieures et qui ne disparaîtront pas parce qu'on feint de les ignorer. Ces faits interrogent directement l'enseignant et les enseignements: il n'est pas surprenant alors que les enseignants se sentent interrogés et interrogent eux-mêmes leur enseignement. Exercice difficile pour ne pas dire pénible."

Le professeur, selon cette citation, est atteint non seulement dans son acte d'enseigner, mais même dans sa raison d'être. Si l'on met en parallèle les affirmations récentes de Jacquard parues dans le Devoir du 7 avril 1987: "que vous enseignez non pas ce que vous savez, mais ce que vous êtes", on s'adresse à lui non seulement comme un transmetteur de connaissances, mais on veut qu'il se questionne lui-même comme étant l'agent principal de transmission.

Andrée Condamin (1986) poursuit sa réflexion dans la même foulée:

> "Quant à la faculté qu'a l'enseignant de comprendre ce qui se passe en classe, elle signifie aussi la nécessité d'être en contact avec sa propre expérience. Il faut ici clarifier quelque chose: il ne s'agit pas, comme on le dit parfois caricaturalement, de remplacer l'apprentissage de la matière par une dynamique de groupe, mais il est important pour l'enseignant de savoir, de sentir à quel moment l'énergie du groupe (ou la sienne) est bloquée, afin de travailler avec l'énergie du groupe et non contre elle.
>
> Et tout cela n'est possible que si l'on est profondément en contact avec son propre vécu, si l'on est attentif à ses propres réactions corporelles, émotives. Et ce n'est pas une tâche aisée, ce n'est jamais acquis définitivement".

Le professeur: un accompagnateur.

Si de fait aujourd'hui l'étendue des savoirs est nettement supérieure à ce qu'elle était à la Renaissance et que le rythme de changement de ces savoirs évolue beaucoup plus rapidement qu'autrefois, le professeur-tuteur ne peut plus être un simple transmetteur de connaissances. Il est, selon les paroles mêmes de Jean-Paul L'Allier (le Devoir 26 avril 1986), un accompagnateur:

> "que l'enseignant soit de moins en moins perçu comme la source de toutes les connaissances, et de plus en plus comme l'accompagnateur des élèves et des étudiants, par le nombre grandissant de disciplines".

Un tel rôle se rapproche beaucoup d'une forme d'encadrement où le tutorat prend un sens. Le tuteur suit, guide, s'assure que l'élève a compris, suggère et écoute les réactions de ce dernier.

L'andragogie

Par ailleurs, les conditions de travail étant toujours en mutation et la jeunesse se faisant plutôt manquante, les gens vont travailler plus longtemps. Ce qui occasionnera des réorientations, des retours aux études, des reconnaissances d'activités accomplies en dehors des curriculum, donc des reconnaissances d'acquis expérientiels et, finalement, un concept de recyclage. Ces nouvelles conditions questionnent sérieusement les moeurs pédagogiques. On ne parle pas de pédagogie, mais d'andragogie. Celle-ci parle des besoins et de l'apprentissage de la personne, de celle qui veut compléter des études comme de

celle qui veut se perfectionner. Dans l'un et l'autre cas, le professeur doit tenir compte des acquis et des expériences professionnelles antérieures.

L'andragogie, selon Claude Touchette (Sansregret, 1984)

> "est une science et un domaine de pratique sociale dont l'objet spécifique est la relation d'aide éducative à l'apprentissage, entendu comme un changement délibérément recherché par les adultes".

Le concept de tutorat que nous préconisons intègre certains principes andragogiques (tient compte des besoins, se centre sur l'individu comme un tout, s'assure que les apprentissages sont intégrés).

Personnaliser l'environnement.

Le gigantisme et l'anonymat de beaucoup de nos institutions scolaires viennent enrichir les paramètres de l'enseignement d'aujourd'hui et de demain. Si cette réalité est vécue difficilement au niveau de l'enseignement secondaire, elle l'est aussi pour les cégeps de moyenne et de grande taille. Trop souvent malheureusement, le jeune qui arrive du secondaire est confronté à des réalités nouvelles. Faire des choix, organiser son travail et prendre des responsabilités suppose une certaine maturité alors que le jeune est encore en pleine adolescence.
Il est aussi déraciné parce que l'option qui l'intéresse n'est pas près de chez lui et qu'il doit souvent émigrer. Hélène

Giguère (1985), propose des regroupements pour stimuler ce lien d'appartenance. Les panélistes, lors du colloque de l'AQPC en juin 1987, ont insisté pour que l'enseignement des prochaines années soit plus personnalisé. Cette dimension devient de plus en plus présente: on veut reprendre contact avec l'élève, on veut le retrouver, lui proposer un environnement et des structures plus à sa portée.

Dans l'univers commercial, on a aussi tendance à diviser les espaces en petites boutiques et, même pour les grandes surfaces, on essaie de caractériser chaque îlot. On veut offrir un environnement plus à la mesure des individus.

Au niveau collégial, pour faire suite au rapport Nadeau, le conseil des collèges reprend la notion de programme pour stimuler les liens d'appartenance et la cohésion dans les contenus de cours et faire en sorte que les professeurs puissent avoir des raisons valables de sortir de leur isolement.

Le tutorat ne fait qu'illustrer un autre plan de cette préoccupation de contrer l'anonymat. Il permet à l'élève de se situer par rapport à un adulte et de se voir confirmé et reconnu comme un individu en train d'apprendre.

Encadrement et pédagogie

Un autre élément important du tableau est la complémentarité entre les tâches d'encadrement et la pédagogie. On pourrait certes conclure que le tutorat appartient d'office aux aides pédagogiques ou à tout autre professionnel chargé de l'encadrement. Mais très souvent, dans plusieurs collèges, les aides pédagogiques exercent des fonctions variées. Plusieurs s'attardent à des questions administratives et pour les rares qui font de l'encadrement, la masse d'étudiants est tellement grande qu'ils limitent leurs interventions auprès de ceux qui manifestent une mésadaptation sérieuse. Cette situation est loin de se régler, puisqu'on a tendance actuellement à diminuer le nombre d'effectif de professionnels dans les collèges.

Mais de fait, l'encadrement appartient également au professeur qui voit à ce que ses élèves comprennent la matière présentée. Il est sensé être un facilitateur de la compréhension des contenus. A partir du moment où il quitte le cours magistral pour rencontrer les étudiants en atelier ou à son bureau, il exerce une forme d'encadrement qui devient essentiel pour aider à assimiler les contenus de connaissance. Si, de plus, dans cette situation d'encadrement il se préoccupe de l'étudiant, de sa façon d'apprendre, de son rythme d'apprentissage, il fait vraiment du tutorat centré sur la personne.

Se préoccuper des comportements humains.

Laborit pour sa part, dans une allocution rapportée dans le Devoir du 25 mars 1986:

> "invite les enseignants à la découverte de ce qu'ils sont, de ceux à qui ils enseignent et de la société dans laquelle ils vivent, afin de transmettre un nouveau savoir."

Dans cette transformation progressive des générations à venir, il insiste pour que les professeurs fassent appel au vécu des jeunes: "rien ne peut les intéresser plus intensément qu'eux-mêmes", soutient-il.

Ce nouveau savoir auquel il convie les professeurs consiste à se familiariser avec les comportements humains et la structure des rapports sociaux qui perpétuent la domination.

Les paramètres décrits jusqu'à maintenant servent surtout à illustrer le mouvement d'un retour à la personne, à la compréhension de ses besoins et de son environnement.

Proposer un encadrement centré sur la personne s'inscrit donc tout à fait dans cette lignée et élaborer une grille d'observation de comportement peut devenir, pour les professeurs, un outil d'analyse personnelle qui leur permettra de saisir plus efficacement comment ils encadrent et comment ils pourront devenir plus efficaces. Cet outil pourrait devenir un levier dans cette transformation et dans cet enseignement en mutation.

Ces nouveaux paramètres guideront l'enseignement et donneront au rôle d'encadrement une place plus importante.

Nouvelles avenues d'implantation

Nous avons déjà identifié, dans le chapitre III, que les américains avaient mis au point l'analyse d'un processus qu'on appelle le mentoring. Le monde des affaires, selon Hogan (1984), l'industrie, l'éducation, les services sociaux, ont manifesté leur intérêt pour le potentiel inhérent au mentoring, à savoir: une plus grande satisfaction de travail et l'augmentation de la productivité. Plus récemment, les bénéfices possibles du mentoring sur le plan personnel et au niveau du développement des programmes, font l'objet d'une attention particulière dans le contexte de l'éducation publique et de l'enseignement lui-même.

Formation des formateurs

Aux Etats-Unis, un nombre toujours croissant d'états et de villes passent des législations afin que les professeurs en formation ou débutants soient supervisés par des mentor ou tuteurs. Dans ces programmes, les jeunes professeurs se voient assigné un maître qui doit les ressourcer et les supporter. Peu de professeurs sont capables d'assumer sereinement la solitude inhérente à leur fonction. Ils ressentent un grand besoin de contacts professionnels afin de confirmer leur niveau de compétence. Le tuteur ou "mentor" stimule le processus qui amène l'étudiant en pédagogie à passer de professeur novice à professeur qualifié.

Il est nécessaire, toujours selon Egan (1986), qu'une grande différence d'âge dans l'expérience sépare le tuteur de son élève ou de son protégé. Plusieurs recherches aux Etats-Unis ont effectivement démontré une différence d'âge variant de 8 à 20 ans entre les partenaires. Des travaux plus récents mettent en lumière que l'expérience est encore plus importante que l'écart d'âge. Nous pourrions sûrement nous inspirer de ces constatations pour appliquer un tel encadrement chez nos jeunes professeurs qui débutent dans l'enseignement.

Outre cette expérience exercée auprès des professeurs en formation, nous avons pu en recenser un certain nombre qui pourraient nous fournir des indices intéressants pour l'implantation de tutorat auprès de clientèles étudiantes jeunes ou adultes.

Une première remarque nous vient de Rupnow (1986) qui affirme qu'il est impossible de mener à bien l'implantation du tutorat si l'on ne tient pas compte des priorités suivantes:

1) conscience de soi et des autres
2) connaissance profonde de ceux dont on a la responsabilité
3) connaissance de la hiérarchie et du réseau

Cet ordre peut paraître inhabituel, mais il est volontaire. Nous apprenons très tôt à privilégier les structures en place plutôt que les personnes qui auront à exercer les rôles. Dans le cas qui nous concerne, ce type de structure est primordial. On

pourrait effectivement s'en inspirer car au Québec, très souvent, on a mis en place des structures, mais on a oublié de s'intéresser aux personnes qui auraient à travailler dans ces structures. Avec le rapport Parent, on a construit des écoles, mis au point tout un matériel pédagogique écrit et audio-visuel. On a développé le concept d'aires ouvertes. Avec ces changements, on a oublié les personnes qui devaient maîtriser ces approches ou manipuler ces instruments. Le résultat est qu'aujourd'hui on a délaissé beaucoup l'audio-visuel et on cloisonne les aires ouvertes.

Nous citons d'autres exemples en annexe III, particulièrement l'expérience du conseil de l'éducation de la ville de New-York et de la ville universitaire de Cuny (Lanier, 1986). Même si ce programme s'applique au tutorat par les pairs, il met en relief un certain nombre de considérations qui, transposées à des professeurs de cégep, pourraient nous guider pour des nouvelles voies d'applications.

Un tel programme, basé sur une supervision des plus vieux agissant comme parrain, pourrait trouver des assises intéressantes au Québec. Par exemple, les étudiants de deuxième ou de troisième année collégiale pourraient assister des étudiants de première année. Des étudiants universitaires de deuxième et troisième cycles pourraient, à l'intérieur de leur stage, préparer un programme d'encadrement des étudiants de niveau collégial. Dès lors, il pourrait s'établir une

collaboration université/cégep, un peu sur le patron énoncé en annexe III.

Aide à l'apprentissage.

Une variante de l'expérience précédente est appliquée souvent dans le contexte de l'aide à l'apprentissage. Ce moyen est valorisé et reconnu comme très efficace par l'ensemble du système éducatif. Ce type de tutorat est utilisé entre autre:

- pour augmenter la mémoire chez les étudiants
- pour améliorer la performance
- pour encourager les étudiants à poursuivre des études universitaires
- pour donner la chance de s'identifier à des modèles

On peut croire, dès lors, que ce sont les étudiants de niveau supérieur qui exercent le tutorat auprès des plus jeunes.

La reconnaissance des acquis

Nous avions mentionné, au chapitre précédent, que plusieurs adultes devront se faire reconnaître des acquis de nature expérientielle pour eux-même ou pour la poursuite d'une formation ou d'un perfectionnement. Ce champ d'intervention permet des interventions tutorales fort intéressantes.

Dans leur démarche, ces adultes doivent systématiser et structurer leur expérience professionnelle pour la faire correspondre à des types d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être qui s'apparenteront à des cours ou à des profils de compétences.

Dans les démarches proposées, il y a trois types d'interventions qui pourraient se faire sous forme de tutorat.

D'abord la personne ressource ou le conseiller pédagogique qui rencontre le futur étudiant. Marthe Sansregret, dans son guide de l'administrateur (1984), cite à ce sujet:

> "le conseiller andragogique, que l'on appelle selon les institutions, le mentor, l'advisor, le counsellor ou le student advocate, remplit un rôle qui répond à celui défini par Bernard (1978): personne référence ou personne experte qui peut et doit jouer des rôles variés comme consultant, transmetteur d'informations, facilitateur, agent de changement, agent de liaison."

Isabelle (1984) rapporte les paroles de Meyer pour préciser les fonctions de tutorat:

> "le conseiller doit maîtriser les éléments de psycho-pédagogie spécifiques à l'étudiant adulte et lui permettre de tirer tout le profit possible de son expérience."

Une fois l'évaluation des acquis traduite en terme d'objectifs de cours, l'adulte est référé au département. Celui-ci, à son tour, choisit un professeur qui sera chargé de compléter, selon l'évaluation fournie, les parties du cours manquantes. Très

souvent, le tutorat s'avèrera une façon privilégiée de transmettre ce contenu.

Finalement, "le portfolio". Dans ce cours, les participants sont invités à restructurer leur expérience en fonction de trois avenues possibles: pour eux-mêmes, pour le travail ou pour reprendre des cours (Sansregret, 1984). Ce cours de portfolio, réparti sur une session, fait en sorte que l'animateur doit suivre individuellement chacun des participants. Cette expérience, comme le souligne Isabelle (1987)

> "amène les adultes à mieux se connaître, à prendre confiance en eux-mêmes, à s'estimer davantage, ainsi qu'à mieux définir leur plan de carrière et de formation".

Un tel investissement peut, par moments, être pénible et ardu et obliger l'adulte à se réapproprier et à revaloriser toute une série d'expériences passées. Le professeur qui intervient, tout en étant centré sur la personne, doit effectivement avoir des attitudes qui vont susciter chez son élève adulte, l'enthousiasme nécessaire pour mener à terme l'évaluation de son vécu.

La formation à distance

La formation à distance, de plus en plus dispensée par les organismes de niveaux collégial et universitaire, présente aussi une autre avenue d'implantation du tutorat. Lors de nos rencontres avec Céline Lebel et Bernard Michaud (Télé-Université), nous avons pris connaissance de deux types

d'intervention dans l'enseignement à distance: le tuteur davantage centré sur la saisie des difficultés d'apprentissage face à la matière, et le professeur qui agit comme l'expert du contenu.

Ils ont identifié cinq fonctions du tutorat:

1. informe et s'informe
2. encourage et supporte
3. clarifie et facilite
4. corrige et note
5. évalue

Nous reproduisons les définitions en annexe IV. Ces définitions figurent dans un document de travail (non diffusé) et intitulé: "Le tutorat comme mode d'intervention pédagogique dans le support à l'apprentissage à la Télé-Université" (1986).

Ces cinq fonctions illustrent très bien ce que peut être le tutorat centré sur la personne de l'apprenant. Le tuteur suit le rythme de l'apprentissage de l'étudiant et est à l'écoute des obstacles qui empêchent celui-ci d'atteindre les objectifs d'apprentissage proposés pour le cours. L'exercice de cette fonction suppose des attitudes de base qui traduisent une disponibilité d'écoute et un souci de faire cheminer l'étudiant vers les objectifs de cours.

La formation sur mesure

De plus en plus, l'éducation permanente déborde des institutions d'enseignement. La Commission de formation professionnelle rattachée au Ministère de la main d'oeuvre et de la sécurité du revenu (MMSR), ayant reçu le mandat et les argents nécessaires pour assurer la formation sur mesure en entreprise, se voit, elle aussi, confier un rôle d'éducation. Dans ce cadre, l'intervenant est appelé à jouer un rôle de tuteur pour assurer le suivi et l'encadrement de l'adulte qui désire suivre un programme adapté à ses besoins. Par définition, la formation en entreprise s'adresse vraiment à la fois aux besoins exprimés par l'individu et à ceux de l'entreprise. Tout au long de la démarche, il y a un souci constant d'adapter les acquis de formation aux tâches de l'employé et de voir comment celui-ci réussit à se les réapproprier et à les maîtriser. Le tutorat centré sur la personne y a donc sa place d'autant plus nécessaire que, parmi les critères pour allouer les sommes d'argent, on tient compte de l'enseignement individualisé.

Si les collèges s'associent avec les industries dans ce secteur d'intervention, ils pourront sûrement assurer un leadership au chapitre de l'encadrement, de la formation de formateurs, de l'identification des besoins, de la façon d'assurer le cheminement vers l'atteinte des objectifs.

La notion de programme

Dans le rapport du conseil des collèges sur: "Enseigner au Québec", on préconise la notion de programme et de module pour aider le professeur à sortir de son isolement. Cette formule, déjà annoncée dans le rapport Nadeau, pourrait aussi permettre la mise en place d'une forme de tutorat centré sur la personne. A ce moment-là, on valoriserait la disponibilité des professeurs, du moins ceux qui manifesteraient un intérêt pour ce type d'encadrement. A partir de ce "pool" de professeurs, on indiquerait les heures de disponibilité et on offrirait ainsi à un ensemble d'étudiants, des choix possibles de rencontres tuteur-élève.

Un des avantages de cette formule sera de faciliter l'échange entre les professeurs sur la perception du contenu telle que vécue par les étudiants et sur la façon dont ceux-ci apprennent.

Ce pool de professeurs n'entraînera pas un réaménagement de tâches, mais plutôt une revalorisation de l'encadrement offert aux étudiants, en utilisant des professeurs intéressés par le tutorat préconisé dans cette recherche. Les expériences de Jeanmart (BAAF) au cégep de Lévis Lauzon et de Morand au cégep de Limoilou, illustrent très bien cette position. Ces expériences ont permis de réunir, autour de projets préparés par des étudiants, des professeurs de différentes disciplines qui, en tutorat, ont facilité l'atteinte des objectifs propres à ces projets.

Les laboratoires et projets de fin d'étude

Nous avons déjà mentionné, à quelques reprises, qu'il s'exerce dans les collèges une forme de tutorat informel: par exemple, dans les laboratoires, et aussi dans les stages pratiques de fin d'études pour les étudiants de cours techniques. Ces professeurs influencent la façon dont l'étudiant réalise son projet et sur la manière dont il met en pratique les acquis théoriques. Un professeur, à l'affût de sa façon d'intervenir, augmentera d'autant son efficacité, s'il se connaît.

Cet inventaire illustre que les contraintes administratives sont loin d'être un obstacle majeur pour l'implantation du tutorat, et que les arguments en faveur d'un enseignement plus personnalisé vont revaloriser ce type d'encadrement.

Ce chapitre nous permet aussi de démontrer comment les attitudes et les comportements présentés sous forme de grille, peuvent devenir, pour les professeurs, un instrument de connaissance d'eux-mêmes et, en même temps, redonner à leurs gestes pédagogiques un enthousiasme nouveau qu'ils pourront maintenir durant les prochaines années d'enseignement.

L'élaboration de cette grille d'observation supposera un certain nombre d'étapes et devra faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Plus concrètement, la phase II de cette recherche devrait comporter les dimensions suivantes:

1.0 objectif de la phase II

mettre au point et valider une grille d'observation des comportements et des attitudes du professeur, dans une fonction de tutorat centré sur la personne, à partir des cinq niveaux déjà identifiés au chapitre III de la présente recherche.

2.0 Les objectifs intermédiaires

2.1 mettre au point les éléments de la typologie des niveaux propres à l'exécution de la fonction de tuteur conseil, en référence aux cinq niveaux mentionnés dans le texte;

2.2 traduire la typologie sous forme de grille d'observation de comportements et d'attitudes;

2.3 vérifier auprès d'utilisateurs éventuels la compréhension et la pertinence de cette grille d'observation;

2.4 évaluer les degrés d'application de cette grille dans un contexte de tutorat;

2.5 mettre au point les éléments qui pourraient servir à préciser le mode d'emploi de cette grille.

CONCLUSION

Cette recherche exploratoire voulait vérifier jusqu'à quel point le tutorat exercé en musique pouvait exister, sous des formes semblables, dans d'autres secteurs.

L'inventaire et l'analyse de quelques expériences vécues au Québec, ainsi que la documentation consultée, ont mis en relief une forme d'encadrement qu'on appelle le tutorat. Celui-ci est exercé dans des disciplines différentes, de façon formelle, mais aussi très souvent, de façon informelle et, il existe déjà un certain nombre d'outils d'interventions et d'évaluation adaptés à ce genre d'encadrement.

Nous avons mis au point une définition permettant d'établir l'importance du professeur dans cette intervention. Celui-ci a un rôle d'initiateur, et son attitude de base conditionne la démarche, la motivation et la persévérance de l'étudiant.

Nous avons trouvé aussi un concept décrivant un processus d'interaction entre le professeur et l'élève. Ce concept du nom de "mentoring" facilite l'analyse et l'observation à travers cinq niveaux de comportements et d'attitudes.

La nature de ceux-ci présente un intérêt évident puisqu'elle a comme caractéristique de ne pas être étanche ou fermée. A un moment ou l'autre du processus, et selon les types de demandes formulées par l'élève, le professeur-tuteur doit pouvoir faire

preuve de souplesse et de flexibilité qui vont se traduire par une gamme variée d'interventions.

Nous avons également fait ressortir que le tutorat peut être exercé de deux façons, peu importe les contenus de matière. Ces façons sont reliées aux valeurs du professeur et à ses conceptions pédagogiques. On retrouve donc un tutorat centré sur la matière et un tutorat centré sur la personne. Cette distinction trouve également des échos dans les conceptions pédagogiques décrites comme mécanistes et humanistes ou encore comme démocratiques et autocratiques.

En questionnant l'avenir de ce type de tutorat centré sur la personne, nous avons aussi constaté qu'il s'inscrivait tout à fait dans les paramètres qui vont transformer progressivement l'enseignement en le rendant plus centré sur les besoins de la personne et en revalorisant le rôle d'encadrement du professeur. Nous avons également constaté qu'il trouvait des voies d'application fort pertinentes dans la formation de formateurs, la formation à distance, la formation sur mesure, la reconnaissance des acquis, ou encore dans toute forme d'encadrement exercé par le professeur, dans les laboratoires ou les stages de fin d'études.

Cependant, si le professeur veut jouer un rôle d'intervenant efficace dans le tutorat centré sur la personne, il devra avoir une plus grande connaissance de sa façon d'agir, de son engagement et de l'impact qu'il a sur les étudiants.

Dans ce contexte, la grille des niveaux de comportements et d'attitudes se présente comme un instrument d'observation, comme un levier pour aider le professeur-tuteur à passer à travers cette transformation de l'enseignement et à se revaloriser comme personne dans son rôle d'enseignant.

La prochaine étape de cette recherche convie donc le professeur à un travail sur lui-même. Il est son propre message et, peut-être malgré lui, un modèle et un guide que l'élève utilise dans sa démarche pédagogique. L'étudiant s'adresse à la personne du professeur, que celui-ci le veuille ou non.

Ce parti pris manifeste peut sembler se dissocier des innovations pédagogiques récentes et des courants préconisant l'utilisation de la technologie, mais comme l'affirme Françoise Dolto (1985):

> "LA SOLITUDE ACCOMPAGNE TOUS CEUX QUI, SEULS, TENTENT DE VOIR ET D'ENTENDRE, LA OU D'AUCUNS NE FONT QUE REGARDER ET ECOUTER".

ANNEXE I

Les questionnaires

College Lionel-Groulx
100, rue Duquet
Sainte-Therese (Quebec)
J7E 3G6
(514) 430-3120

QUESTIONNAIRE DE RECENSEMENT

SUR LES EXPERIENCES DE TUTORAT

Nous menons présentement une recherche sur le tutorat centré sur la personne de l'étudiant comme apprenant. Nous croyons que ce type de tutorat ne s'est jamais exercé de façon explicite. Par ailleurs, les bilans des autres expériences sur le sujet démontrent qu'il existe des éléments pouvant alimenter notre réflexion sur la façon de vivre ce tutorat, la démarche suivie, l'implantation, ce que ça exige du professeur en temps, en énergie, etc.

Le questionnaire vise d'une part à répertorier ces expériences de tutorat et d'autre part, à vérifier comment nous pourrions ensemble tirer profit de nos expériences.

I. LES COORDONNEES DE DEPART

COLLEGE _____

NOM _____

FONCTION DANS LE COLLEGE _____

NUMERO DE TELEPHONE POUR VOUS REJOINDRE _____

COMBIEN DE PROFESSEURS A TEMPS PLEIN AU SECTEUR REGULIER ? _____

COMBIEN DE PROFESSEURS A TEMPS PLEIN AU SECTEUR ADULTE ? _____

II. RECENSEMENT DES EXPERIENCES

1. Avez-vous déjà entrepris des expériences sur le tutorat dans votre collège?

OUI _____ NON _____

Si OUI, vous répondez aux prochaines questions.
Si NON, vous nous indiquez en fin de questionnaire (question no.7) si vous êtes intéressé à échanger ou à vous informer sur les expériences que nous entreprenons.

2. Est-ce que ces expériences sont récentes (depuis 1980) ?

OUI _____ NON _____

3. Y a-t-il encore des expériences de tutorat en cours de démarche?

OUI _____ NON _____

COMMENTAIRES: _____

_____

_____

4. De quelle nature sont ou étaient ces expériences de tutorat ?

	NOMBRE	ANNEE
- disciplinaire, laquelle _____	_____	_____
- audiotutorat	_____	_____
- tutorat par les pairs	_____	_____
- tutorat avec des étudiants et des étudiantes ciblés	_____	_____
- autres (préciser) _____		

5. Est-ce qu'il y a des bilans écrits de ces expériences ?
   Si OUI, lesquelles et qui en était responsable ?

TITRE	RESPONSABLE	COMMENT LE REJOINDRE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

6. Etiez-vous personnellement concerné(e) ou impliqué(e) dans les expériences de tutorat ?

   OUI _____ NON _____

   Si OUI, seriez-vous intéressé(e) à discuter des différentes dimensions de ces expériences avec Andrée Brunet et Robert Quesnel ?

   OUI _____ NON _____

   Si OUI,
   - lors d'une discussion sur place _____
   - par questionnaire _____
   - avec d'autres professeurs, d'autres institutions _____
   - autres, préciser _____

   Si NON, êtes-vous quand même intéressés ou intéressées

   a) à recevoir de l'information sur le sujet ?

   OUI _____ NON _____

   b) à participer à un groupe aviseur sur le sujet ?

   OUI _____ NON _____

7. A ceux et celles qui n'ont pas tenté d'expérience sur le tutorat, êtes-vous intéressés ou intéressées

a) à recevoir de l'information sur le sujet ?

OUI _____ NON _____

b) à participer à un groupe aviseur sur le sujet ?

OUI _____ NON _____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION !

Andrée Brunet,
Attachée de recherche

Robert Ouesnel,
Psychologue

College Lionel-Groulx
100, rue Duquet
Sainte-Thérèse (Québec)
J7E 3G6
(514) 430-3120

QUESTIONNAIRE D'EXPLORATION

DES

EXPERIENCES DE TUTORAT

Andrée Brunet
Robert Quesnel

Octobre 1986

QUESTIONNAIRE D'EXPLORATION

Vous avez déjà tenté une expérience sur le tutorat. Nous sommes intéressés à questionner votre expérience pour la comprendre et en faire ressortir les motifs d'action et les caractéristiques de ceux et celles qui tentent ce genre d'expérience. Du même souffle, nous désirons connaître les conditions d'implantation (les conditions facilitantes et les obstacles) de ces expériences de tutorat.

A- Les coordonnées de départ

COLLEGE _____

NOM _____

FONCTION AU COLLEGE _____

NUMERO DE TELEPHONE POUR VOUS REJOINDRE _____

B- Les coordonnées de l'expérience

Quel type de tutorat: _____

Lié à quelle discipline: _____

Travail individuel _____ OU collectif _____

Si collectif, avec des professeurs de même discipline _____ OU
discipline différente _____

Durée: 1 session _____ 2 sessions _____

Expérience qui sera reconduite OUI _____ NON _____

1. COMMENT EST NE LE BESOIN DE TUTORAT

1.1 Qu'est-ce qui vous a incité à individualiser votre enseignement?

_____

_____

_____

_____

1.2 A partir de quels critères avez-vous choisi le tutorat?

_____

_____

_____

_____

1.3 Selon votre analyse, étaient-ce des critères reliés:

- à la tâche _____
- à votre personnalité _____
- à un besoin de contact plus profond _____
- à un besoin de comprendre les mécanismes de blocage au niveau de l'apprentissage _____
- autre (préciser) _____

_____

1.4 A quelqu'un qui déciderait de faire du tutorat, qu'est-ce que vous lui diriez avant de débuter ou de quelle façon présenteriez-vous les motifs pour faire du tutorat et les mises en garde qu'il faut considérer ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. LE DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

2.1 Quelles étaient les conditions d'implantation?

2.2 Décrivez brièvement les étapes.

2.3 Enumérez les obstacles que vous avez rencontrés pendant le déroulement de l'expérience.

2.4 Quelles sont, selon vous, les conditions à respecter pour que l'expérience se déroule correctement en fonction des objectifs?

2.5 Si nous vous demandions de retracer vos impressions sur votre rôle, qu'est-ce que vous diriez pour les étapes suivantes:

a) lors de l'implantation:

b) pendant le déroulement:

c) à la fin de l'expérience:

2.6 Quels sont, selon vous, les attitudes qui facilitent ou ont facilité l'exécution de votre tâche?

2.7 Quels sont, selon vous, les outils ou les instruments dont vous avez besoin durant votre expérience et que vous pourriez utiliser?

Quels sont, selon vous, les outils ou les instruments dont vous auriez eu besoin durant votre expérience et que vous n'aviez pas ou ne maîtrisiez pas?

2.8 Si vous aviez à vous perfectionner en regard de votre rôle, quels seraient vos besoins?

Indiquez, si possible, par ordre d'importance.

3. LES ETUDIANTS ET LES ETUDIANTES DANS CETTE EXPERIENCE

3.1 Quelle était la fréquence des rencontres avec les étudiants ou étudiantes?
(Combien de fois chaque étudiant ou étudiante?)
(Disponibilité par semaine?)

3.2 Comment les progrès étaient notés?

Quels types de progrès ont été le plus significatif chez les étudiants et chez les étudiantes?

- contenu de la matière _____
- méthode de travail _____
- initiative, autonomie _____
- connaissance de soi _____
- estime de soi _____
- autre, préciser _____

3.3 Selon votre expérience, quel type d'étudiant ou d'étudiante a le plus profité de l'expérience? (Faire un portrait de l'étudiant-type).

3.4 Qu'est-ce que ça exige de l'étudiant ou de l'étudiante comme attitude?

3.5 Quel était le taux de persévérance?

4. LA POURSUITE DE L'EXPERIENCE

SI VOUS AVEZ REPRIS L'EXPERIENCE, VOUS REPONDEZ AUX QUESTIONS 4.1 à 4.6
SI NON, VOUS REPONDEZ AUX QUESTIONS 4.7 ET SUIVANTES

4.1 Si vous avez décidé de poursuivre l'expérience, quels étaient vos motifs?

_____

_____

_____

_____

4.2 Quels sont les changements que vous avez apportés dans le déroulement?

_____

_____

_____

_____

Pouvez-vous en donner les raisons?

_____

_____

_____

_____

4.3 Est-ce que le groupe d'étudiants-cible était le même?

OUI _____ NON _____

SI NON, quel était le groupe cible? _____

Pourquoi ce changement? _____

_____

_____

4.4 Quels sont vos impressions suite à cette deuxième expérience face au déroulement de l'expérience?

_____

_____

_____

_____

4.5 Quels sont vos impressions suite à cette deuxième expérience face à votre rôle?

4.6 Qu'est-ce qui a changé, selon vous, dans vos attitudes, vos comportements suite à cette deuxième expérience?

4.7 Qu'est-ce qui demeure inchangé dans votre façon de travailler suite à cette deuxième expérience?

4.8 Globalement, quelles raisons parmi les suivantes ont eu préséance pour justifier l'arrêt?

- raisons administratives _____
- raisons pédagogiques _____
- raisons personnelles _____
- Commentaires: _____

5. BILAN DE CETTE EXPERIENCE COMME PEDAGOGUE

Quel bilan faites-vous de cette expérience?

5.1 du point de vue pédagogique?

5.2 du point de vue personnel?

6. IMPACT DE CETTE EXPERIENCE SUR L'ENSEIGNEMENT

6.1 Quels sont les changements que vous avez notés dans la façon de préparer vos cours (didactique)?

6.2 Comment concevez-vous la matière maintenant?

6.3 Globalement, considérez-vous que l'expérience de tutorat vous a aidé? OUI _____ NON _____

Commentaires

(note: il serait intéressant de savoir comment votre expérience de tutorat vous a aidé ou nui)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

NOTE: si vous avez des textes sur votre expérience, des notes ou encore des bilans, tous ces documents nous seraient très utiles pour bien comprendre toutes les composantes de votre expérience de tutorat. Ne vous gênez pas pour les joindre à ce questionnaire.

7. IMPACT DE CETTE EXPERIENCE SUR LA PERCEPTION DES ETUDIANTS ET DES ETUDIANTES

7.1 Quels changements observez-vous dans la perception que vous avez des étudiants et des étudiantes après votre expérience de tutorat?

_____

_____

_____

_____

_____

7.2 Quelles observations faites-vous sur leur façon d'apprendre?

_____

_____

_____

_____

_____

7.3 Comment concevez-vous le rapport entre la matière enseignée et l'apprentissage (à faire préciser la quantité de matière versus l'essentiel dans la matière)?

_____

_____

_____

_____

_____

7.4 Est-ce que ces observations, suite à votre expérience de tutorat, sont:

- très différentes _____
- moyennement différentes _____
- un peu semblables _____
- très semblables _____

à celles que vous vous permettiez de faire avant cette expérience de tutorat.

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

8. COMMENTAIRES GENERAUX

Si vous aviez des remarques à formuler qui ne cadraient pas avec le questionnement proposé, vous avez la possibilité de vous reprendre dans ce volet.

Merci de votre collaboration !

ANNEXE II

Analyse détaillée des questionnaires d'exploration

AVERTISSEMENT

Les résultats que nous vous présentons sont issus du questionnaire d'exploration sur les expériences du tutorat. Chaque collège a déjà reçu auparavant, par le d.s.p. et le conseiller pédagogique, un premier questionnaire de recensement. Les professeurs expérimentant ou ayant déjà expérimenté les formes de tutorat étaient invités à répondre à ces questionnaires. Sur cette base, nous avons reçu 78 questionnaires complétés. A partir de ces informations, nous avons décidé d'expédier un second questionnaire, plus détaillé.

Au total, 97 de ces questionnaires ont été expédiés. Nous en avons reçu seulement 10. En plus de ces questionnaires complétés, plusieurs nous ont envoyé des documents qui explicitaient leur démarche. Ces textes, tout en étant intéressants, ne peuvent pas toujours être analysés en fonction de notre grille. Nous allons en tenir compte dans l'évaluation globale, mais non dans le dépouillement que nous vous présentons. L'analyse portera donc sur les 10 questionnaires reçus, qui sont un reflet de la réalité vécue par les professeurs qui exécutent des fonctions de tutorat.

Toutefois, ces informations, même réduites quant à leur représentativité, viennent confirmer d'autres expériences relevées dans la littérature et on y retrouve, à toute fin pratique, les mêmes types d'observations.

Ces questionnaires rendent compte d'indications fort utiles dans la perspective d'exploration propre à ce dossier-souche.

I - LES COORDONNEES DES EXPERIENCES RECENSEES

1) Types de tutorat exercé

- enseignement modulaire hiérarchisé (3 fois)
- enseignement individuel
- audio-visuel, textes et rencontres
- petite équipe de 3 à 4 personnes et quelques rencontres individuelles
- soutien à l'étudiant (peer-tutoring)
- accréditation d'activités étudiantes (ACTIF)
- étudiants en difficultés d'apprentissage (2 fois)

Synthèse

Ces types de tutorat varient selon les préoccupations des professeurs et la nature du contenu. Ils prennent des formes différentes selon le type d'encadrement souhaité.

Sur le plan du contenu de cours, certaines vont chercher une forme d'enseignement modulaire, d'autres préfèrent un support à l'enseignement magistral.

Quant au client, on s'adresse soit à des étudiants intéressés à faire des projets personnels, soit encore à des étudiants ciblés, c'est-à-dire des étudiants faibles ou présentant des difficultés d'apprentissage.

2) Dans quelle discipline a été exercé le tutorat?

- en philosophie (3 fois)
- en soins infirmiers (1 fois)
- techniques de milieu naturel (1 fois)
- chimie (1 fois)
- biologie (1 fois)
- toutes les disciplines (3 fois)

Synthèse

S'il s'agit d'un professeur qui exerce du tutorat, il est évident qu'il l'exerce à l'intérieur de sa discipline.

S'il s'agit d'accréditation d'activités étudiantes, on comprend plus facilement que ces projets s'adressent à un ensemble de disciplines où la personne-ressource devient le pôle de référence qui contacte les personnes susceptibles d'accompagner le plus fidèlement possible et le plus adéquatement possible, les étudiants qui ont un projet à réaliser.

3) S'agit-il d'un travail individuel ou de groupe?

Individuel (8)

En groupe (5)

Avec les profs de la même discipline (5)

Dans des disciplines différentes (3)

Note: les participants pourraient donner plusieurs réponses

Synthèse

La grande majorité fait évidemment du travail en individuel, mais il peut arriver, selon le type de tutorat exercé, qu'on réalise des rencontres en petits groupes de 4 ou 5 étudiants. Le fait de travailler dans la même discipline réfère directement au type de tutorat exercé par des profs. Dans le cas d'accréditation d'activités étudiantes, on peut comprendre qu'il s'adresse à des profs de différentes disciplines.

4) Combien de sessions a duré l'expérience?

6 expériences ont duré 1 session

3 " " ont duré 2 sessions (1 cours-année)

1 " " s'est réalisée sur deux sessions

Synthèse

Cette question a été plus ou moins bien comprise. Cette question signifiait pour nous: sur combien de session s'est déroulée la rencontre? La plupart des expériences se déroulent sur 1 session. Elles sont réparties sur plusieurs sessions, particulièrement pour les projets étudiants.

5) Est-ce que l'expérience sera reconduite?

Oui (5)

Non (3)

Je ne le sais pas (2)

Synthèse

On remarque qu'une majorité reprend l'expérience, alors que les autres demeurent plutôt partagés. Dans un cas où l'on a répondu non, l'expérience s'était déroulée sur une période de trois ans.

II - COMMENT EST NE LE BESOIN DE TUTORAT

1.1 Qu'est-ce qui vous a incité à individualiser votre enseignement?

- récupérer les activités parascolaires
- arriver à faire des stages pratiques articulés
- les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants
- les difficultés d'adaptation scolaire
- le besoin d'intégrer différents types d'intervention
- constat d'échecs de certaines méthodes pédagogiques
- insatisfaction de certaines méthodes pédagogiques
- assurer un meilleur encadrement

Note: les répondants pourraient indiquer plus d'une raison, nous en faisons ici l'énumération

Synthèse

Les principaux motifs invoqués se regroupent autour, finalement, de trois catégories: A) récupérer des activités que les étudiants exercent et qui sont, de fait, objets de formation, et qui pourraient être accréditées. B) répondre à des difficultés rencontrées par des étudiants. C) résoudre une insatisfaction rencontrée par les profs dans leur enseignement.

1.2 A partir de quels critères avez-vous choisi le tutorat?

- démarche d'autonomie
- répondre à des difficultés d'apprentissage
- arriver à un contact plus chaleureux
- besoin d'encadrement, de méthodologie: 2 fois
- sortir de l'isolement
- à partir des difficultés d'apprentissage perçues par les profs
- insatisfaction face aux méthodes traditionnelles d'enseignement
- rassembler toutes les conditions d'un bon enseignement
- aménager un centre d'apprentissage
- meilleure disponibilité du prof: 3 fois
- meilleure accessibilité des disciplines enseignées
- façon de tester un cheminement pédagogique
- des difficultés reliées aux abandons, aux échecs, difficultés scolaires, difficultés personnelles
- façon différente de faire passer la matière
- former à l'auto-évaluation

Note: les répondants pourraient indiquer plus d'une raison, nous en faisons ici l'énumération

Synthèse

Les principales raisons invoquées peuvent se regrouper selon deux ordres.

A- face à l'étudiant: lui permettre d'acquérir une plus grande autonomie, répondre à des difficultés d'apprentissage qui pourraient aussi aboutir à la création d'un centre d'apprentissage, répondre à des besoins personnels et chaleureux, permettre de sortir de l'isolement et répondre à des besoins d'encadrement, de méthodologie de travail.

B- face au prof: une forme de disponibilité nouvelle, arriver à mettre en place des conditions d'un meilleur enseignement et des façons différentes de faire comprendre la matière.

1.3 Selon votre analyse, est-ce que les critères que vous avez invoqués étaient reliés?

- à la tâche: 6 fois
- à votre personnalité: 3 fois
- à un besoin de contact plus profond: 4 fois
- à un besoin de comprendre les mécanismes de blocage au niveau de l'apprentissage: 7 fois
- autres (précisez):

honnêteté: 1 fois
améliorer les performances des étudiants: 1 fois
besoin d'une relation individualisée: 1 fois

Synthèse

Certains éprouvent de l'insatisfaction face à leur tâche, et d'autres cherchent à comprendre davantage l'étudiant pour répondre à ses besoins et chercher à améliorer ses performances.

1.4.1 A quelqu'un qui déciderait de faire du tutorat, qu'est-ce que vous lui diriez avant de débuter ou de quelle façon présenteriez-vous les motifs pour faire du tutorat?

- croire en l'étudiant: 2 fois
- accepter les tâtonnements temporaires
- exiger le respect du contrat: 2 fois
- développer des mécanismes d'encadrement pertinents
- apprendre à l'étudiant à utiliser ses propres ressources, à se prendre en charge: 2 fois
- former l'étudiant à l'auto-évaluation
- importance de créer une atmosphère facilitante
- être capable d'établir une relation de confiance: 2 fois
- exiger une connaissance de l'étudiant: 2 fois
- exiger des connaissances plus étendues de la matière
- ne pas imposer cette fonction de tutorat, mais la choisir, et pour le prof et pour l'étudiant: 2 fois
- que le professeur ait besoin d'être suivi: supervision
- développer la mentalité qu'un besoin de tutorat correspond à un besoin d'aide et faciliter cette demande d'aide: la publicité
- impliquer tout le département et l'intégrer dans les tâches, avoir des allocations supplémentaires
- vendre l'idée à l'administration
- capacité d'une relation plus étroite, plus chaleureuse avec l'étudiant
- que tous les membres de l'équipe soient bien informés et demeurent en contact lors de l'implantation

- importance de soutenir l'intérêt des étudiants tout au long de la démarche, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés

Synthèse

Toutes ces remarques et ces observations pourraient se grouper selon quatre pôles: l'étudiant, le professeur, la démarche, les conditions d'implantation.

A) Pour l'étudiant: croire en l'étudiant, le connaître, favoriser sa prise en charge et son auto-évaluation.

B) Pour le professeur: développer une relation chaleureuse et facilitante, avoir un suivi (supervision), connaître sa matière, développer une atmosphère facilitante.

C) Pour la démarche: accepter les tâtonnements, mettre en place des mécanismes pertinents d'encadrement, arriver à maintenir l'intérêt des étudiants, s'assurer que tous les professeurs soient impliqués dans l'élaboration, respect du contrat

D) Pour les conditions d'implantation: arriver à favoriser à un choix tuteur-élèves, soigner la publicité, avoir le soutien de l'administration, s'assurer que le département supporte la démarche.

1.4.2 Quelles seraient les mises en garde?

- évaluer le temps requis et le nombre d'étudiants que l'on peut rencontrer: 2 fois
- mesurer sa capacité d'ouverture au comportement de l'étudiant: 3 fois
- posséder des outils qui rendent compte du cheminement de l'étudiant
- préparation philosophique et pédagogique nécessaire pour les professeurs
- beaucoup de travail préparatoire
- horaire régulier et publicité nécessaire: 2 fois
- développer la patience
- insister sur la portée limitée du matériel et la souplesse dans son application

Synthèse

Cette section se rattache à tous les préalables qui vont assurer au tutorat une certaine efficacité. Cette énumération met en lumière l'importance d'une disponibilité dans le temps et aussi une disponibilité mentale, une préparation et un matériel adéquat pour exercer ce type de fonction qui soit respectueux et de l'étudiant et du professeur

III - LE DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

1.1 Les différentes conditions d'implantation (chaque lettre réfère à une expérience) 9 réponses sur 10

aucune, sinon le goût de tenter cette expérience

nécessité de bien former une équipe
- trouver les locaux adéquats
- bien informer les étudiants

préparer une étude minutieuse des dossiers
- inviter et obliger les étudiants à passer des tests
- classer les étudiants et comparer leurs résultats avec les notes scolaires
- comité d'évaluation à la mi-session et suggestions de remèdes appropriés
- suivi et évaluation

- expérimentation d'un modèle
- intégration de ce modèle au fonctionnement du collège
- implantation d'un bureau d'aide à l'auto-formation

- décision personnelle
- travail durant l'été

- dégagement de temps par le collège
- travail d'équipe

- confection de matériel
- acceptation du département et soutien du centre d'apprentissage pour le choix et l'entraînement des tuteurs
- acceptation par les services aux étudiants de fournir une somme d'argent et de pairer tuteur et tutoré
- support de l'association étudiante en terme de ressources financières

- décision du département : 2 fois
- libération et aménagement de locaux

Synthèse

On remarque ici six niveaux possibles de conditions d'implantation.

Premier niveau, il peut s'agir d'une décision personnelle, spontanée ou peut-être même planifiée.

Deuxième niveau, il peut y avoir entente dans le département, ou entente multipartite faisant intervenir différentes associations.

En troisième lieu, on peut expérimenter un modèle, et trouver du dégagement de temps de professeur pour mettre au point et le modèle et le matériel.

Un quatrième volet à noter ici, est l'importance ou la nécessité de mettre sur pied une équipe.

Un cinquième volet fait appel aux conditions matérielles comme des locaux adéquats.

Un sixième volet consiste à prévoir comment ce type d'intervention pourrait être repris, par la suite, dans le collège.

1.2 Décrivez brièvement les étapes:

Ici encore, les lettres réfèrent à autant de projets

(6 réponses sur 10)

A- - partir des expériences des étudiants
- bâtir un modèle
- intégrer ce modèle au fonctionnement du collège

B- - entente avec les professeurs sur les méthodes à utiliser
- choix de l'audio-visuel comme médium privilégié
- confection d'outils
- choix des thèmes par des professeurs
- identifier la démarche
- retour sur l'expérience

C- - cours magistral sur une période de 6 semaines
- suivi de 3 rencontres et remettre un travail à chaque fois avec échange lors de l'entrevue

D- - planification avec l'équipe de professeurs
- présentation du travail aux étudiants
- vérification de la compréhension
- rencontre avec les étudiants au besoin, à la fin
- évaluer la perception de l'étudiant
- évaluer les résultats obtenus
- proposer les réajustements

E- - rencontrer 6 fois l'étudiant durant la session
- cueillette de données sur ses besoins
- voir ce qui est dépendant ou indépendant de son contrôle (ce sur quoi l'étudiant peut intervenir)
- analyse du matériel
- expérimentation pour devenir plus indépendant
- évaluer sa démarche

F- - identifier les professeurs intéressés
- leur attribuer des élèves
- informations en classe sur le déroulement de l'expérience

Synthèse

En s'inspirant de chacune de ces expériences, on peut mettre en évidence les étapes suivantes:

1- Entente à l'intérieur de l'équipe de professeurs sur le modèle à adapter.

2- attribution de tuteur aux élèves qui repose sur un libre choix, dans la mesure du possible

3- Préciser avec les étudiants le contenu des rencontres, les modalités et la fréquence de ces rencontres.

4- Préparation du matériel, de la mise en place de la démarche et du suivi à assurer par les professeurs.

5- L'évaluation de la démarche, soit en référence à sa propre expérience, ou en utilisant la perception des étudiants.

6- Proposer évidemment des réajustements et s'assurer des suites à donner pour les prochaines sessions.

1.3 Enumérez les obstacles que vous avez rencontrés pendant le déroulement de l'expérience: (7 réponses sur 10)

Chaque lettre réfère à une expérience spécifique.

A- - arriver à définir le modèle à utiliser
- trouver un aménagement administratif
- surmonter la résistance des profs et du syndicat
- maintenir la publicité et une information adéquate

B- - matériel pas assez explicite
- reconsidérer la fréquence des rencontres

C- - la difficulté de coordonner l'équipe des profs
- le manque de support technique

D- - difficulté à s'assurer que les professeurs impliqués fassent toutes les tâches prescrites

E- - matériel pas suffisamment adapté
- choix des textes pas toujours pertinents
- difficultés de fonctionnement à l'intérieur de l'équipe tuteur - élève

F- - lacunes dans la formation des professeurs qui acceptent de faire du tutorat
- solidarité de l'équipe déficiente
- matériel limité
- manque de respect de l'échéancier relié aux tâches

G- - persévérance des étudiants à l'intérieur du projet
- s'assurer de la congruence entre l'évaluation faite par les profs et l'objectif visé

Synthèse

Ici, les commentaires pourraient être regroupés autour de trois axes: l'équipe de travail, le matériel et les étudiants.

Concernant l'équipe de travail, les problèmes semblent être reliés beaucoup à la disponibilité des profs pour rencontrer les étudiants, à leur coordination à l'intérieur de l'équipe, à un problème de formation, à la nature de la tâche et à la congruence de l'évaluation en fonction des tâches et des objectifs visés.

Quant au matériel, il semble ne pas être suffisamment explicite, adapté, limité ou à reformuler.

Par rapport aux étudiants, on semble rencontrer des difficultés à leur faire respecter les échéances, à maintenir leur intérêt et leur persévérance, comme si l'expérience n'était pas utile, et on rencontre des difficultés à vouloir les faire travailler en fonction d'objectifs.

1.4 Quelles sont, selon vous, les conditions à respecter pour que l'expérience se déroule correctement en fonction des objectifs?

Synthèse

Ici, nous avons décidé de regrouper les réponses pour leur donner leur pleine signification. Les commentaires des gens ici, se regroupent selon trois pôles: le professeur, le matériel et la démarche, et les étudiants.

En ce qui concerne les profs, les conditions à respecter se regroupent autour de la communication, du climat de confiance et de la coordination toujours entre professeurs. Se rajoutent également la croyance en son approche, le partage des tâches si l'expérience se fait en groupe, assurer l'encadrement pédagogique, adhérer à la méthode, sensibiliser les étudiants avant de poser des gestes et de mettre en branle tout le processus et obtenir un minimum de support de l'administration et aussi de l'environnement.

La deuxième série de remarques concerne le matériel et la démarche qui doit nécessairement susciter une réflexion de la part des professeurs concernés et une implication dans chacune des tâches à exercer. L'autre point qui semble ressortir est de bien établir les étapes dans la démarche et les faire respecter, autant du côté des profs que du côté des étudiants.

La troisième série d'observations est destinée aux étudiants. Arriver à créer une atmosphère de détente, s'assurer que l'étudiant puisse travailler à son rythme, arriver à sécuriser les étudiants, leur faire comprendre le pourquoi de la démarche.

1.5 Si nous vous demandions de retracer vos impressions sur votre rôle, qu'est-ce que vous diriez pour chacune des étapes suivantes?

Encore ici, nous avons préféré opérer un premier regroupement-synthèse au lieu de présenter les commentaires en vrac.

A- Lors de l'implantation:

- chez le professeur: implication, optimisme, emballement, mentalité à changer qui nécessite beaucoup de temps
- chez les autres profs: résistance aux changements qui semblent être une pierre d'achoppement
- face au matériel: souvent limité
- face à la démarche: un peu trop floue

B- Pendant le déroulement:

- chez le prof: arriver à toujours répondre comme si c'était la première fois (spontanéité, fraîcheur), disponibilité, compréhension, saisir l'importance d'un rodage au début, avoir beaucoup de vigilance et un ancrage suffisant pour coordonner tous les intervenants

- chez l'étudiant: savoir provoquer un questionnement, comment et quand référer en raison de problèmes personnels soulevés lors des rencontres

C- A la fin de l'expérience:

- chez le prof: plus occupé que prévu, mais davantage préparé, arriver à avoir toujours un regard neuf, ne pas avoir l'impression de répéter sinon on devient mécanique, manque de suivi formel

- chez l'étudiant: ça permet de révéler l'étudiant à lui-même, ça lui confère de l'importance, ça l'aide à se prendre en charge, les progrès constatés valent l'effort et de la part de l'étudiant et de la part du professeur

- face à la démarche: ça prendrait une personne pour coordonner l'expérience, la nécessité d'évaluer les lacunes dans la démarche, chez les professeurs et par rapport au matériel

1.6 Quelles sont, selon vous, les attitudes qui facilitent ou qui ont facilité l'exécution de vos tâches?

Synthèse

La question ici met en évidence deux pôles: le professeur et l'organisation.

Chez le professeur:

- l'ouverture d'esprit: 5 fois
- la disponibilité, la sensibilité: 3 fois
- des habilités reliées à la relation d'aide (respect-compréhension): 2 fois
- le bénévolat
- la capacité à vulgariser
- la sécurité personnelle: démarche liée à sa personne
- la bienveillance à l'égard des étudiants
- la capacité à trouver des solutions rapides et satisfaisantes
- croire en l'étudiant
- développer la fermeté
- développer la capacité de se remettre en question
- développer la capacité d'écoute

dans l'organisation:

- la reconnaissance par l'institution d'un support et d'un encouragement à poursuivre l'expérience.

1.7 Quels sont, selon vous, les outils ou les instruments dont vous avez besoin durant votre expérience et que vous pourriez utiliser?

A- Les outils disponibles

- préparer ses propres instruments seul ou en collaboration
- matériel didactique
- matériel audio-visuel
- matériel relatif à la taxonomie
- matériel relatif à l'évaluation: mini-test, évaluation
- S'habituer à travailler en équipe pour la production de matériel
- guide de travail à partir des plans de cours

B- Les outils manquants

- outils d'évaluation: 3 fois
- expertise audio-visuelle à aller chercher
- formulaire de gestion administrative pour accréditer les activités étudiantes
- textes reliés à l'actualité

Synthèse

Les outils répertoriés ou à maîtriser concernent soit le contenu des cours, l'évaluation des objectifs de cours ou les techniques d'intervention.

1.8 Si vous aviez à vous perfectionner en regard de votre rôle, quels seraient vos besoins?

- technique d'animation: 2 fois
- bâtir des outils
- développer des attitudes aidantes
- développer la taxonomie (objectifs des tâches): 2 fois
- développer des techniques de motivation
- avoir une formation en psycho-pédagogie (mais le stage ne m'a pas appris grand chose)
- posséder des techniques d'évaluation

Synthèse

Le perfectionnement touche à la fois le rôle du prof, comme intervenant, et les outils pour évaluer le progrès ou l'atteinte des objectifs.

IV - LES ETUDIANTS ET LES ETUDIANTES DANS CETTE EXPERIENCE

1.1 La fréquence de rencontre avec les étudiants

- au besoin
- à période régulière
- une au début, obligatoire, ensuite au besoin
- alternance libre et obligatoire selon les besoins
- selon les étudiants et la nature de leurs difficultés
- régulière avec contenu précis à chaque fois

Synthèse

Il est difficile ici de regrouper les catégories, parce qu'elles semblent être reliées beaucoup à la nature du tutorat et au type d'étudiants visé.

1.2.1 Notation des progrès

- évaluation par contrat
- évaluation formative et sommative
- compte rendu verbal
- lors des entrevues, de façon informelle

Synthèse

Ici encore, il est difficile d'établir des catégories puisque, selon la nature du tutorat, les formes d'évaluation vont varier. Mais il semble que l'on tient compte autant de la démarche que du résultat final.

1.2.2 Quels types de progrès ont été le plus significatifs chez les étudiants et les étudiantes?

- contenu de la matière: 6 fois
- méthode de travail: 5 fois
- initiative, autonomie: 6 fois
- connaissance de soi: 3 fois
- estime de soi: 3 fois

Synthèse

Ces catégories confirment deux pôles d'observation soit le progrès relié à la matière, ou soit le progrès relié à l'étudiant dans ses méthodes de travail et dans son autonomie.

1.3 Quels sont les types d'étudiants qui ont le plus profité de l'expérience?

- des étudiants qui ne s'expriment pas facilement en groupe
- des étudiants qui ont un besoin d'aide un peu plus marqué
- des étudiants qui manquent de confiance en eux

- des étudiants plus autonomes qui ont le goût de chercher: 3 fois
- des étudiants qui sont en avance sur les autres
- des étudiants ouverts, qui aiment discuter

- s'il s'agit d'un étudiant fort, il aura tendance à exiger plus d'activités.
- s'il s'agit d'un étudiant faible, il perd son temps parce qu'il ne peut pas être aidé dans la formule que nous proposons.

- c'est un étudiant qui sait qu'il a des difficultés et qui veut s'améliorer. Ces difficultés peuvent être en français ou en mathématiques: 2 fois.

- ce peut être un étudiant aux prises avec des problèmes d'organisation de travail et qui réussit à profiter des conseils qui lui sont donnés.

Synthèse

On pourrait identifier, selon la nature du tutorat, deux grandes catégories d'étudiants: l'étudiant qui est capable de se prendre en charge, suffisamment structuré, et qui investit beaucoup dans ses études. Et l'autre: qui est en difficultés, qui a besoin d'aide et qui pourrait profiter d'une intervention beaucoup plus personnalisée.

1.4 Qu'est-ce que ça exige de l'étudiant comme attitude?

Synthèse

Attitudes reliées à la personne de l'étudiant:

- se prendre en main: 2 fois
- apprendre à demander de l'aide
- se regarder aller
- ouverture d'esprit
- vouloir une relation intime ou apprivoiser une relation intime
- approfondir une démarche
- avoir confiance en soi et avoir une attitude positive face à l'étude.

Attitudes reliées au travail:

- travailler honnêtement: capacité organisationnelle marquée: 2 fois
- être ponctuel et respecter ses échéanciers

1.5 Quel était le taux de persévérance?

Synthèse

Ici, les réponses sont de l'ordre d'excellent et 80% et plus: 3 fois, ou encore, un pourcentage de 14,6% qui n'avaient plus d'échecs alors qu'ils en avaient au moins deux ou trois à la mi-session.

V - LA POURSUITE DE L'EXPERIENCE

Note: Pour les questions suivantes, le nombre des répondants a sensiblement diminué. IL passe de 10 à 7, 6, ou souvent 5. C'est pourquoi nous allons le noter à chacune des questions dans cette section.

1.1 Si vous avez décidé de poursuivre l'expérience, quels étaient vos motifs?

3 réponses

- Ca marche
- On voit les résultats
- Ca situe l'étudiant au centre de son activité
- L'intérêt des étudiants a augmenté à cause de l'expérience
- On ne continue pas comme tel, mais on a mis sur pied un comité de suivi

Synthèse

Les expériences de tutorat produisent des résultats visibles et l'étudiant est le premier à en ressentir les effets.

1.2 Quels sont les changements que vous avez apportés dans le déroulement de l'expérience?

5 réponses

- On a augmenté le nombre des rencontres de professeurs et le nombre de rencontres avec les étudiants
- On a éliminé le mode d'évaluation individuelle qui exigeait trop de temps
- On a augmenté la rigueur: mieux définir les étapes, les présenter dans une lettre plutôt qu'établir un contrat avec l'étudiant
- On a ajouté les périodes de dépannage pour répondre aux questions. C'était une façon de récupérer les faibles qui ont tendance à s'accommoder plus d'un mode traditionnel d'enseignement et d'évaluation
- On a fait des améliorations au niveau de la gestion administrative du projet
- On a intensifié la rigueur et le suivi par rapport à la formation des tuteurs

Synthèse

Les changements sont davantage liés au nombre de rencontres avec les professeurs et à la rigueur dans l'organisation de la démarche.

1.3 Est-ce que le groupe d'étudiants-cibles était le même?

6 réponses

Oui: 4 fois

Non: 1 fois

Autres: Offert à tous les étudiants

Synthèse

Il faut comprendre ici que la nature des projets commande des réponses différentes, mais que dans l'ensemble, on poursuit l'expérience avec les mêmes groupes.

1.4 Quelles sont vos impressions suite à la deuxième expérience par rapport au déroulement de la rencontre?

3 réponses

- Bonne
- Ca continue depuis déjà 10 ans
- Plus satisfaisant quand le matériel et le personnel sont rodés

Synthèse

Etant donné le peu de réponses, il faut les relier à d'autres données pour comprendre qu'au fur et à mesure que progressent les expériences de tutorat, il n'y a pas de changements majeurs, mais simplement des réajustements.

1.5 Quelles sont vos impressions face à votre rôle?

3 réponses

- Mon rôle doit demeurer le même: 2 fois
- Après 10 fois, on remarque maintenant que les étudiants sont plus autonomes

Synthèse

Encore ici, en mettant ces commentaires en relation avec les autres, il n'y a pas de changements majeurs dans la démarche. Si on observe des modifications, c'est dans le comportement des étudiants.

1.6 Qu'est-ce qui a changé dans votre façon de travailler?

5 réponses

- Les interventions de l'animateur sont plus calculées
- tout est pareil comme avant
- Ca a un peu changé
- Surveillance accrue sur la rigueur, le respect des échéances
- Confiance accrue dans le matériel et dans l'atteinte des objectifs

Synthèse

Les changements se manifestent dans le déroulement, dans la présentation du matériel, dans les liens entre les différentes parties du cours, mais pas de retour sur soi.

1.7 Qu'est-ce qui n'a pas changé dans votre façon de travailler?

2 réponses

- Le climat de confiance dans la relation prof-élève
- La méthode est toujours restée la même

Synthèse

Ces deux commentaires confirment les remarques mentionnées aux questions précédentes.

1.8 Qu'est-ce qui a motivé l'arrêt?

6 réponses

- Des raisons administratives: 3 fois
- Raisons personnelles: 1 fois
- Raisons pédagogiques: 1 fois
- Autres: en attente: 1 fois

Synthèse

On constate que, ce sont d'abord des raisons administratives qui interviennent, viennent ensuite des raisons plus reliées à la méthode ou à sa pédagogie.

VI - BILAN DE CETTE EXPERIENCE COMME PEDAGOGUE

Pratiquement tout le monde a répondu à ce bloc de questions, nous ne mentionnerons donc pas le nombre de réponses.

1.1 Quel est votre bilan du point de vue pédagogique?

- Excellent: 4 fois
- Meilleure formule pour poursuivre un plus grand nombre d'objectifs: 2 fois
- Contenu mieux assimilé par les étudiants
- Conditions d'apprentissages sur mesure
- Professeur exploité positivement
- Mais ça demeure une formule exigeante
- Résultat en fonction de l'effort et du temps investi
- Bilan accessoire à la pédagogie, mais le suivi par la suite, avec les étudiants touche le pédagogique (projets d'accréditation d'activités étudiantes)
- A permis au professeur de travailler en fonction d'objectifs définis
- Retombées spécifiques non définies, mais un taux de satisfaction de 85% chez les étudiants qui ont répondu à un questionnaire prévu à cet effet
- Occasion d'une pratique centrée sur l'étudiant

Synthèse

On constate que, du point de vue pédagogique particulièrement, le contenu des cours semble être davantage structuré et mieux assimilé.

1.2 Quel est votre bilan du point de vue personnel?

- Voir les étudiants s'approprier une démarche, c'est emballant.

- Se rallier comme équipe.
- Les profs qui ont tenté ce genre d'expérience ne veulent plus revenir à l'enseignement magistral, parce qu'il est trop dépersonnalisé
- Aide apportée aux étudiants fournit une grande satisfaction
- Ca me permet d'assurer une qualité dans mon enseignement
- Travailler à la formation de la personne
- C'est super
- Plus impliqué et stimulant, mais c'est exigeant

Synthèse

On constate que, même d'un point de vue personnel, certains ont tendance à relier le bilan à leur méthode d'enseignement, et d'autres, à leur personne et aux étudiants.

VII - IMPACT DE CETTE EXPERIENCE SUR L'ENSEIGNEMENT

Nous allons indiquer ici les taux de réponses, parce qu'ils varient.

1.1 Dans la façon de préparer vos cours (la didactique)?

6 réponses.

- Ca m'a obligé à actualiser ma matière, c'est-à-dire à rester à date
- Envisager le cours dans une perspective historique
- Tout doit être préparé dès le départ: en séquence et échelonné dans le temps
- Se préparer en fonction des objectifs du cours plutôt qu'en fonction des goûts et des humeurs du professeur
- Aucun changement, parce qu'un cours offert à un groupe d'élèves ne tient pas compte des difficultés d'apprentissage
- Aucun, sauf une plus grande souplesse pour les retards
- Davantage porter attention aux objectifs du cours
- Trouver des alternatives pour mieux rejoindre les étudiants
- Etablissement de liens entre les différentes leçons

Synthèse

L'impact va varier beaucoup selon les profs et selon également la nature du tutorat. Mais pour certains, effectivement, il n'y a pas de différence. S'il y a des différences, elles se retrouvent dans la structuration même du cours et dans la souplesse des formules et des cheminements souhaités.

1.2 Changements quant à la conception de la matière:

5 réponses

- Présenter la matière de façon plus structurée pour qu'elle devienne signifiante pour l'étudiant
- La matière est intéressante, mais tendance à surcharger
- Aucun changement
- Avant, c'était une matière à ingurgiter; maintenant, c'est une démarche intellectuelle et humaine à réaliser par la matière
- La matière devrait être donnée en cours magistral, mais il y a moyen de prévoir des ateliers pour la faire assimiler

Synthèse

La matière correspond toujours à un contenu à faire passer. S'il y a changement, c'est en terme de surcharge, de démarche d'apprentissage à assurer, de compréhension à vérifier.

1.3 Globalement, considérez-vous que l'expérience sur le tutorat vous a aidé?

8 réponses

- Oui: 7 fois
- Non: 0
- Sans réponse: 1 fois

Remarques

- Façon ordonnée de présenter la matière
- Efficacité quand l'apprentissage est significatif
- Idéal pour une relation prof-élève, mais le ratio qu'on nous consent ne s'y prête pas
- Découverte de ma voie comme prof, développer ma créativité comme prof

Synthèse

On constate qu'effectivement cette formule aide beaucoup les profs, dans la façon de passer la matière, et d'y trouver, comme professeur, une grande satisfaction.

VIII - IMPACT DE CETTE EXPERIENCE SUR LA PERCEPTION DES ETUDIANTS ET DES ETUDIANTES

La grande majorité a répondu à toutes les questions de cette section.

1.1 Quels changements observez-vous dans la perception que vous avez des étudiants et des étudiantes?

- Ils s'intéressent à une démarche intellectuelle
- J'ai découvert qu'ils n'étaient pas tous au même point en terme d'autonomie et de maturité: ils sont différents
- Besoin d'encadrement: l'étudiant peut expérimenter un nouveau mode d'apprentissage qui correspond à un véritable développement intellectuel
- Besoin de contacts personnalisés
- On les comprend plus. L'étudiant est sensible à la perception qu'on a de lui
- 85% des étudiants questionnés ont été satisfaits et plus de 75% ont réussi leurs cours
- Ils trouvent une satisfaction plus grande de travailler par eux-mêmes, ils se sentent actifs

Synthèse

Certains commentaires touchent davantage l'étudiant comme personne; d'autres concernent davantage l'impact que le tutorat a sur l'étudiant.

L'étudiant comme personne, on le découvre différent, on trouve qu'il a besoin d'encadrement, qu'il est sensible à la perception qu'on a de lui.

En termes d'impacts, cette formule les stimule à faire une démarche d'apprentissage significative, plus satisfaisante et plus intéressante en terme de résultats.

1.2 Quelles sont les observations que vous faites sur leur façon d'apprendre?

- Le tutorat, c'est une excellente façon de faire comprendre et retenir la matière
- Les étudiants, une fois bien encadrés dans cette formule, sont plus en mesure de passer des notions moins complexes aux notions plus complexes; ils deviennent capables de pensée formelle
- Capacité intellectuelle accrue
- Capacité d'autonomie accrue
- Besoin de sécurité: la majorité est aidée lorsqu'on structure en fonction de l'essentiel
- Il y a toujours un pourcentage de 10 à 20% des étudiants qui auront des difficultés et avec lesquels on ne saura jamais comment réagir, quelle que soit la formule adoptée
- Ils développent la spontanéité: la gêne diminue et ils posent plus de questions

Synthèse

Deux ordres d'observations ressortent:

1) Centrées sur la formule du tutorat

C'est une façon de faire apprendre, de faire comprendre la matière, de les amener à réagir, de favoriser leurs capacités intellectuelles.

2) Centrées sur l'étudiant

Capacité d'être centré sur eux-mêmes, façon d'assurer la sécurité et l'encadrement, occasion de développer la spontanéité.

1.3 Comment concevez-vous le rapport entre la matière enseignée et l'apprentissage?

Sauf ici, 5 réponses seulement.

- L'apprentissage est essentiel, mais la matière doit y être, même en seconde place; les deux sont complémentaires
- L'étudiant préfère connaître les objectifs précis pour être en mesure d'évaluer l'atteinte de ces objectifs
- L'étudiant dépasse l'essentiel de la matière par son propre questionnement sur des activités connexes

Synthèse

On voit que l'apprentissage prend de l'importance, mais que la matière demeure quand même une préoccupation.

1.4 Ces observations après l'expérience du tutorat sont:

- Très différentes: 4 fois
- Moyennement différentes: 4 fois
- Très semblables: 1 fois
- Ne s'applique pas: 1 fois

Remarques

- J'ai appris à construire des cours qui répondent aux besoins de l'étudiant et qui respectent sa démarche. Le langage de la philosophie est facilement démystifiable
- Ce n'est pas nouveau, parce que je l'ai déjà tenté auparavant

Synthèse

En reliant ces observations aux questions précédentes, il ressort nettement que l'expérience de tutorat provoque des observations différentes, des prises de conscience sur soi, sur sa façon d'enseigner et sur les perceptions qu'on a de l'étudiant.

IX - COMMENTAIRES GENERAUX

3 réponses

- Beaucoup de travail de préparation pour établir les liens entre les notions et les principes, la clarification des objectifs et l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs

- Préparation du matériel ardue, même si on se limitait à deux médiums

- Le fait d'amener les étudiants à travailler par objectif les rend plus critiques et plus exigeants pour les autres cours

- L'expérience du peer-tutoring suppose nécessairement un mode de rétribution

Synthèse

Deux ordres de préoccupations se manifestent ici, en dépit du petit nombre de réponses. D'abord, la préparation du matériel avant l'exécution en terme de contenu et de façon taxonomique. Ensuite, l'impact auprès des étudiants en terme de démarche intellectuelle et de motivation.

ANNEXE III

Le Conseil de l'éducation de la ville de New-York
et la ville universitaire de New-York (CUNY)

ANNEXE III

Le conseil de l'éducation de la ville de New-York et la ville universitaire de New-York (Cuny)

Le conseil de l'éducation dans la ville de New-York et la ville universitaire de New-York (Cuny), ont fait des arrangements avec des écoles secondaires afin de mettre sur pied un programme de tutorat. Une grande proportion de drop-out (45%), a incité les éducateurs à tenter une expérience de ce type. Une des unités du Cuny (le Bronx Community College) a mis au point un programme de tutorat avec le Bronx Regional High School, une école secondaire publique alternative située dans le East Bronx, district surpeuplé et économiquement faible. Cette école apporte un meilleur encadrement aux étudiants ayant des difficultés à fonctionner dans une institution traditionnelle.

Un grand pourcentage des étudiants sont des adultes avec enfants, revenus aux études après plusieurs années ou ayant récemment obtenu une équivalence et qui veulent aider les jeunes citoyens à retrouver un équilibre et à donner un rendement productif.

Six éléments ont participé à la stratégie.

1) Planification du programme par les coordonnateurs du collège
2) Recrutement et sélection des tuteurs
3) Coordination entre le collège et l'école
4) Sélection entre le tuteur et l'élève
5) Cours d'entraînement pour les tuteurs
6) Développement et organisation des activités sociales et culturelles

Planification du programme par les coordonnateurs du collège

Les responsabilités de ces coordonnateurs en tutorat sont considérables et requièrent de leur part, flexibilité, engagement et expertise en relations humaines.

Leurs responsabilités comprennent:

a) le recrutement et la sélection des tuteurs
b) l'enseignement aux tuteurs: syllabus, comment ordonner une session, comment évaluer les étudiants et leurs travaux, comment préparer les rencontres individuelles avec les étudiants
c) la supervision et la compilation des réunions et des contacts entre mentors et mentee à chaque semaine
d) réunion mensuelle des coordonnateurs du collège et des écoles secondaires
e) la coordination des activités culturelles et sociales

De plus, le coordonnateur du collège doit être disponible en cas de trouble ou de problème urgent. C'est un travail très épuisant, mais très valorisant en même temps.

Recrutement et sélection des tuteurs

Ce recrutement doit se faire en plusieurs étapes.

a) l'annonce du poste ainsi que la procédure d'enregistrement doivent être envoyées au directeur de l'institution, du secteur ou des départements
b) l'affichage des prospectus dans des endroits stratégiques du campus: contacter les organisations, faire paraître les articles dans les journaux
c) rencontrer les étudiants préalablement sélectionnés et reconnus comme étant de bons candidats au tutorat
d) le coordonnateur du collège doit demander l'avais d'autres facultés, questionner les besoins des étudiants et rencontrer les tuteurs d'autres institutions.

Il n'y a pas de précipitation ni de règles toute faites dans la sélection des tuteurs. Cependant, certaines qualités et aptitudes doivent être recherchées. La maturité, le sens des responsabilités, la confiance en soi, l'enthousiasme et la bienveillance sont parmi les principales caractéristiques.

En plus, on s'attend à ce que le tuteur accepte de développer une relation amicale avec l'étudiant, qu'il ait le temps et la flexibilité d'horaire pour accorder un minimum de deux heures par semaine à l'élève, trois heures par semaine en classe et satisfaire aux autres exigences.

Coordination entre le collège et l'école secondaire

La communication entre les coordonnateurs des deux niveaux est un facteur primordial du succès de l'implantation d'un programme de mentoring. Leurs personnalités doivent être complémentaires et, à tout le moins, être sous le signe du respect, de la bonne entente. Cet aspect est aussi important pour la relation entre tuteur et élève. Les visites doivent être nombreuses et les contacts téléphoniques constants autant pour assurer un suivi que pour planifier l'ensemble des activités.

Sélection du couplage tuteur / élève

Un des plus importants facteurs de succès est de bien choisir les partenaires. Le programme utilise plusieurs barèmes ayant tous été prouvés. Dans un premier temps, les tuteur et élève doivent avoir une bonne connaissance du contexte social et des problèmes pouvant survenir à l'école. Durant cette investigation, les étudiants du collège et de l'école doivent s'interviewer mutuellement. Avant de faire des interviews, le tuteur doit avoir discuté des questions qu'il veut aborder avec des collègues ou des supérieurs, et aussi avoir participé en classe à des jeux de rôle. A la fin de la session, chaque tuteur doit soumettre à son coordonnateur respectif, le sujet de son premier, deuxième et troisième choix. Ces informations sont soumises au coordonnateur en charge du pairage. Il sera alors en mesure de faire des changements si besoin est. En plus de ce processus d'interview, les étudiants des deux niveaux doivent remplir des questionnaires établissant les profils. Ces questionnaires comprennent des questions sur les intérêts, les passe-temps, la disponibilité, la situation familiale. L'ethnie et le sexe sont aussi des facteurs pris en considération.

Formation des tuteurs en classe

the Helping Relationship Process and Skill fournit le matériel de base pour le cours. Le professeur expose un certain nombre de points, particulièrement en ce qui a trait à l'aide aux drop-out et aux étudiants en crise, ainsi que des conseils permettant de changer les comportements face à l'apprentissage.
Le cours comprend des sujets comme l'abus des drogues, les familles mono-parentales, les mères célibataires, l'inceste, l'alcoolisme, les enfants battus. Ces sujets donnent l'occasion aux participants de discuter des problèmes auxquels ils ont à faire face quotidiennement. Les cours se donnent sur deux sessions. Il est de première importance que les étudiants tuteurs se sentent impliqués. On ne peut faire ce genre de travail de l'extérieur. La compréhension d'un problème est beaucoup plus profonde lorsqu'il est possible d'y greffer des situations personnelles. Ce type de cours permet de déceler les étudiants qui ont le plus d'aptitudes pour le tutorat.

Développement et organisation des activités sociales et culturelles

Pour encourager les étudiants du secondaire à compléter leurs études et leur donner les meilleures chances d'accéder au collège le Cuny Mentor Program organise des activités culturelles auxquelles participent les deux niveaux impliqués (collège et école secondaire). Des réceptions de parents sont aussi prévues. En mettant ainsi en présence les parents, les tuteurs et les élèves, il est plus facile d'adapter les buts et la façon de les atteindre en fonction des besoins.

ANNEXE IV

La fonction de tuteur
dans la formation à distance (Lebel, Michaud)

ANNEXE IV

La fonction de tuteur dans la formation à distance.

"La documentation consultée, une bibliographie de l'expérience des membres du groupe de travail, amènent le comité à identifier six fonctions ou groupes de fonctions qui caractérisent l'exercice du mandat du tuteur. Le tuteur informe, s'informe, encourage et support, clarifie et facilite, corrige et note, évalue.

Informe et s'informe
Le tuteur a pour fonction de transmettre à l'étudiant l'information dont ce dernier a besoin pour:

- situer son propre rôle et celui du tuteur dans le contexte de la Télé-Université
- être au clair avec les objectifs, le contenu et la formule pédagogique du cours auquel il est inscrit

Transmettre l'information, mais s'assurer qu'elle est comprise aussi. Pour y parvenir, voyons le deuxième rôle.

Evidemment, en pratique, ce rôle nous paraît indissociable du premier. Cependant, le tuteur doit aller plus loin que de s'assurer que le message est compris. Il devrait faire le point avec l'étudiant sur la méthode, le travail de ce dernier, sa disponibilité, ses antécédents scolaires, ses ressources et ses habiletés intellectuelles. De plus, au cours de la démarche de l'étudiant, le tuteur vérifie auprès de ce dernier , la progression de ladite démarche.

Encourage et supporte
Cela signifie que le tuteur manifeste de l'attention aux difficultés, aux doutes, au succès de l'étudiant. Il entretient un préjugé favorable envers l'adulte qui prend l'initiative de poursuivre des études à distance. Il manifeste une attitude positive et une disponibilité à l'écoute.

Clarifie et facilite

Le tuteur aide l'étudiant à comprendre, à saisir les objectifs et les limites du cours et de son contenu. Il aide l'étudiant à s'approprier les objectifs, le contenu et la formule pédagogique proposée par le cours. Il amène l'étudiant à formuler les problèmes, à identifier ses propres solutions, à se situer dans sa démarche d'apprentissage, à se donner une méthode de travail. Il l'aide enfin à planifier sa démarche d'apprentissage en fonction des contraintes du cours. Le tuteur peut aussi être amené à expliquer les parties du contenu qui suscitent des difficultés à l'étudiant. Mais cet aspect de son rôle n'est qu'occasionnel et supplétif, c'est-à-dire lorsque l'étudiant est bloqué dans sa démarche d'apprentissage et que le matériel didactique, en principe auto-suffisant, n'est pas en mesure de lui fournir l'éclairage dont il a besoin.

Corrige et note

Le tuteur souligne les points forts et faibles rencontrés dans les travaux et examens. Il fait part de ses commentaires à l'étudiant et lui propose des correctifs et ajustements. Il s'entretient avec l'étudiant sur ses moyens à prendre pour améliorer sa performance. Ce qui importe au tuteur, c'est la réussite de l'étudiant dans le respect des objectifs du cours.

Evalue

Le tuteur fait le point avec chacun des étudiants quant à la réussite de leur collaboration. Il identifie les difficultés, les carences, les "bons coups", tant au niveau de la démarche personnelle de l'étudiant, du support offert par le tuteur, qu'à ceux du cours lui-même et de la formule pédagogique proposée. En somme, ils font ensemble la synthèse de leur expérience commune et individuelle.

BIBLIOGRAPHIE

"A concept of Power for Education", Teachers College Record, vol. 82, no. 4, (Summer 1981), p. 535-551.

ABRAHAM, Ada. Le monde intérieur des enseignants, Paris: EPI, (1972).

ACHARD, Flavie, CHABOT, Marie-France, DESAULNIERS, France et PERRIER, Yvan. Aujourd'hui les jeunes, Info-FNEEQ, 1986, 119 p.

ANDERSEN, Janis F. "Instructor Nonverbal Communication: Listening to Our Silent Messages", New directions for teaching and learning, no. 26, (June 1986), p. 41-50.

ANDREWS, I.H. The Mentor and Beginning Teacher's Differing Relationship Within Five Paradigms of Teacher Induction Programs. in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

APPEL, M., TRAIL, T. Building effective professionnal adult education, mentoring relationship. in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

AQPC. L'étudiant de cégep: le connaître, pour quoi faire?, mai 1984. Particulièrement les textes de Hélène Giguère et Gérard Rochais.

AQPC (1987). "La pédagogie au collégial, 20 ans après, de l'adolescence à la maturité", 7e colloque annuel, 3-4-5 juin 1987.

AQPC (1986). "Enseigner au cégep", Actes du 6e colloque annuel tenu les 4-5-6 juin 1986.

"Authority in Education", Harvard Educational Review, vol. 40, no. 3, (August 1970), p. 385-410.

BEAULIEU, G., FITTES, C., HEBERT, F., MAHEU, C. et PAQUIN, M. Les interventions pédagogiques correctives en francais écrit au niveau collégial, Québec, l'éditeur officiel du Québec Service de la reprographie, 1978, tomes 1-2-3.

BEAULIEU, G., BOURGEAU, J-P., PAQUIN, M. Consolidation des acquis en francais écrit au collégial, "plan d'étude de l'étudiant", "carnets méthodologiques de l'étudiant (le travail individuel, le groupe restreint, le tutorat), "suggestions méthodologiques", collèges Bois-de-Boulogne et Lionel Groulx, bibliothèque nationale du Québec, 1978.

BERGERON, Daniel et BERGERON, Réal. "Projet de recherche en biologie au collège de Jonquière", L'Echangeur, sept. 1974, oct. 1975, déc. 1975.

BLACKBURN, R.T. AND ALL. "Cloning in Academe: mentorship and Academic Careers", Research in higher Education, vol. 15, no. 4 (1981), p. 315-327.

BLOOM, B.S. "Talent development schooling", in Educational Leadership 34 (2), 1981, p. 86-94.

BLOOM, B.S. "Quand Bloom parle...", Prospectives, 1987.

BOSTON, B.O. The sorcerer's apprentice: A case study in the role of the mentor, Reston, VA: The council for exceptional children, 1976.

BOURGET, Paul, LANDRY, Louise et RICARD, Philippe. Le collège de Rosemont s'ouvre au milieu, collège de Rosemont, septembre 1985, 374 p.

BOUSHIRA, Meyer. L'intégration de l'autorité et les traits du caractère chez l'étudiant de première..., Canada, Bibliothèque nationale du Canada, 1981, Thèses canadiennes no. 50686.

BOVA, B.N. and all. "Mentoring as a Learning Experience for Adults", Journal of Teacher Education, (May-June 1984).

BRADLEY, A. Paul Jr. "Mentors in individual education" Improving College and University Teaching, vol. 29, no. 3, (Summer 1981) p. 136-140.

BRAMMER, Lawrence M. The helping Relationship: Process and Skills, Bronx Community College, (1985), p. 208.

BROCHU, Jacques et GAGNON, Claude. Rapport provisoire de l'expérience des cours communs, Cégep Edouard Montpetit, 1971.

BURCH, Noël P. (et autres). Formation à l'efficacité humaine: le carnet de l'enseignant, Montréal, Edition du Jour, s.d., 62 p.

BURTON, A. "The mentoring dynamic in the therapeutic transformation", American J. of Psychoanalysis, vol. 37, no. 2, (1977), p. 115-122.

BUSHARDT, Stephen C. and all. "Picking the right person for your mentor", Advanced Management Journal, vol. 47, no. 3, (Summer 1982), p. 46-54.

CAIN, Rudolph A. "Critical Indicents and Critical Requirements in Mentoring", Alternative Higher Education: the Journal of Nontraditional Studies, vol.6, no. 2, (Winter 1981), p. 111-127.

CARR, A. Le counseling par les pairs, concepts et aspects pratiques. Ministère des Approvisionnements et services du Canada, 1984.

CARR, A. Le conseil mutuel, théorie et pratique. Exposé présenté au cours de la Consultation nationale sur l'orientation professionnelle, 1981.

CIFALI, Mireille et MOLL, Jeanne. Pédagogie et psychanalyse, Paris, Dunod, 1985, 241 p.

CIVIKLY, Jean M. "Instructor Communication Habits: Confrontation and Challenge", New directions for teaching and learning, no. 26, (June 1986), p. 5-10.

CLAMAN, Lawrence. "Adolescent issues in the impeachment of a study council president", Psychology in the School, vol. 16, no. 1 (1979), p. 72-76.

COLLINS, E.G.C. and SCOTT, B. "Everyone Who Makes it has a Mentor", Harvard Business Review, (July-August 1978), p. 89-101.

COLSON, Sharon. "The evaluation of a community-based career education program for gifted and talented students..." Gifted Child Quarterly, vol. 24, no. 3 (Summer 1980), p. 101-106.

COLSON, S. and others. "Evaluating Career education for gifted and talented students", J. of Research and Development in Education, vol. 12, no. 3, (Spring 1979), p. 51-62.

COLWILL, N.L. "Woman and Proteges Women and Men", Business Quarterly, (Summer 1984).

Compte-rendu de l'expérience audio-tutorale réalisée durant le semestre automne '73 à l'intérieur du cours 101-921, collège André Laurendeau, 12 juin 1974.

CONDAMIN, A. "Le monde intérieur des enseignants" in Actes du 6e colloque annuel de AQPC - Enseigner au cégep.

CONSEIL DES COLLEGES. Enseigner aujourd'hui au collégial, Québec, janvier 1987.

COOPERSMITH, Stanley. Antecedents of self-esteem, 2d ed. Ottawa-Social Work Library, 1981. 296 p.

CORMIER, P.A. Les enseignantes et enseignants du Québec, vol. VIII, une synthèse, Ministère de l'Education, Québec.

COTE, Richard. Influence de certaines qualités de la relation éducative sur l'efficacité de l'enseignant, Québec, R. Côté, (1975), p. 1-33.

CRAIG, A.S. "Contracting in a university without walls program", New Directions for Higher Education, no. 10 (1975), p. 41-52.

CUMMING, W.K. "Educational Ethics for Survival Mentor System for Future Learning", Vital Speeches of the Day, (October 15, 1985), p. 13-16.

DAVIS, D.R. Mentoring for high school students. in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

DENNIS, WENDY. "Follow the Leader" (let the mentor be your guide through the corparate maze), City Woman (Summer 1983).

DERRY, S. & BRANDENBURG, D.C. "Student's ratings of academic programs: a study of structural...", J. of Educational Psychology, vol. 70, no. 5, (1978), p. 772-778.

DeVITO, Joseph A. "Teaching as Relational Development", New directions for teaching and learning, no. 26, (June 1986), p. 51-60.

DIAMOND, H. "Patterns of leaderships", Educational Horizons, vol. 57, no 2, (1978), p. 59-62.

DILWORTH, C.B. "Understanding The Best Approach to Educational Leadership", Nassp Bulletin, vol. 61, no. 408, (avril 1977), p. 41-45.

DOLTO, Francoise, SOLITUDE, Paris, Vertiges publications, novembre 1985, 476 p.

EDLIND, E.P., HAENSLY, P.A. Gifts of mentorships. Gifted child quarterly 29, p. 55-60.

EGAN, J. Characteristics of Classroom Teacher. Mentor-Protege Relationships. in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

Enseignement et gestion, no. 12, (hiver 1979), p. 25-50.

ERKUT, Sumru and all. "Professors as Models and Mentors for College Students", American Educational Research Journal, vol. 21, no. 2, (Summer 1984), p. 399-417.

FARENTHOLD, F.T. Professional development for women in academia, Keynote presented at the Regional Convention of American Association of University Women, Beaumont, Texas.

FOWLER, Deborah L. "Mentoring Relationship and the Perceived Quality of the Academic Work Environment", Journal of Nawdac, (Spring 1982), p. 27-33.

GADBOIS, Louis et GINGRAS, Paul-Emile. Dossier-souche sur l'innovation pédagogique, Montréal, novembre 1981, 189 p.

GEHRKE, Nathalie J. "The Socialization of Beginning Teachers Through Mentor-Protege Relationship", Journal of Teacher Education, vol. 3, no. 3/21, (May-June 1984).

GIGUERE, H. "Les classes stables au cégep: portrait des pratiques des collèges et sentiment d'appartenance des étudiants et des étudiantes", Prospectives, (décembre 1985).

GIROUX, Claire. Tutorat, Collège Bois-De-Boulogne, vol. 2, no. 3, (mai 1973), 83 p.

GLADSTONE, Mia S. Mentoring as an educational strategy in a rapidly changing society, (non publié), 1987, 39 pages.

GRANGUILLOT, Marie-Claude. "L'aide individualisée et le tutorat". 1- Le tutorat une expérience exemplaire, Cahiers pédagogiques, nos 230-231, (janvier-février 1985), pages 7-9.

GRAY W. Ed. Mentoring: Aid to excellence, Vol. I et II, Vancouver, 1986.

GREGOIRE, R., TURCOTTE, G. Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial, Conseil des Collèges, 1985-1986.

HAENSLY, P.A., EDLIND, E.P. A search for Ideal types in Membership, in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

HALATIN, T.J. & KNOTTS, R.S. "Becoming a mentor: are the risks worth the rewards?", Supervisory Management, vol. 27, no. 2, (1982), p. 27-29.

HALATIN, T.J. "Why be a mentor?", Supervisory Management, vol. 26, no. 2, (1981), p. 36-39.

HALL, Roberta M. Academic Mentoring for Women Students and Faculty, Washington, Association of American College, 1983. 16 p.

HAMON, Hervé et ROTMAN, Patrick. Tant qu'il y aura des profs, Paris, éditions du Seuil, septembre 1984, 366 p.

HEROUX, M. et RIOUX, J.P. "La thérapie de la réalité: pour favoriser les relations maître-élève", Revue de la FQDE, vol. 25, no. 3, (février 1986), p. 3-6.

HESS, Rémi. La pédagogie institutionnelle aujourd'hui. Paris: Ed. universitaire, (1975), 142 p.

HOGAN, Bill. "How to be a mentor", Kiwanis Magaziner, vol. 69, no. 2, (February 1984), p. 25.

HUNT, David Marshall adn MICHAEL, Carol. "Mentorship a Career Training and Development Tool", Academy of Management review, vol. 8, no. 3, (1983), p. 475-485.

IBRAHIM, E.Z. AND OTHERS. "Doctoral supervision at Sydney University, hindrance or help?", Vestes, vol. 23, no. 1, (1980), p. 18-22.

Inventaire des recherches sur l'enseignement supérieur au Canada, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada, (1981).

ISABELLE, R. La reconnaissance des acquis de formation: quoi, pourquoi, comment?, Cegepropos, octobre 1984.

ISABELLE, R. Quel est le rôle de la reconnaissance des apprentissages non scolaires dans une "approche entrepreneuriale" des collèges in Etudes et Réflexions, document II, août 1987.

JACQUARD, A. "Pour Albert Jacquard, le rôle que joue la télévision dans notre société est monstrueux", Le Devoir, 7 avril 1987.

JARVIS, W. "The teacher as Servant", Phi Delta Kappan, (March 1979), p. 504-505.

JEANMART, Pierre, et COSSETTE, Gérard. Accréditation de certaines activités étudiantes et intégration de l'apprentissage expérientiel à la formation académique de l'étudiant B.A.A.F., Collège Lévis-Lauzon, juin 1986.

JOHNSON, M.C. "Mentors - the key to development and growth", Training and development journal, vol. 34, no. 7, (July 1980), p. 55-57.

JONES, Joel M. "The Art of Teaching: An Act of Love" New directions for teaching and learning, no. 26, (June 1986), p. 83-92.

KETCHIN EDGERTON, Susan. "Teachers in Role Conflict: The Hidden Dilemma", Phi Delta Kappan, (October 1977), p. 120-122.

KLAUSMEIER, H.J. "Tutoring in Increase Achievement and Motivation, Theory into practice, (Winter 1980), p. 51-57.

KLOPF, G.J. & HARRISON J. "Moving up the career ladder: the case for mentors", Principal, vol. 61, no. 1 (September 1981), p. 41-43.

KOTTER, John P., FAUX, Victor et MCARTHUR. Self-assessment and career development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

KRAM, K.E. Mentoring at work: developmental relationships in organizational life, Scott, Fresman and Company, Illinois, 1985.

KRAM, K.E. "Mentoring processes at work: developmental relationship in managerial careers", Dissertation Abstracts International, vol. 41, 5-B, (November 1980), p. 1960-1961.

KRAM, Kathy E. Mentoring Processes at Work Developmental Relationship in Managerial Careers, National Association of Women, (1982).

KRYSA, Captain John C. "Mentoring: More than just another Trendy Concept", Field Artillery Journal (November/December 1985), p. 16-17.

L'ALLIER, J.P. "Réformer dans la diversité", Le Devoir, 26 avril 1986.

"La relation maître-élève", Dossier Dimensions, 1ère année, no. 1, (novembre 1979), p. 5-16.

LABORIT, H. "Laborit presse les enseignants de s'initier aux sciences sociales et comportementales", Le Devoir, 25 mars 1986.

LACHAINE, R. Compte-rendu de l'expérience audio-tutorale dans le cours de biologie 101-901. Document maison, Collège André-Laurendeau, 1975.

LACHAINE, René. Particularités de l'installation et de l'utilisation d'un enseignement modulaire, mai 1977, p.1.1-4.1

LAMBER, P.R. Mentoring experience in the south Bronx. in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

LANIER, P. A mentor experience in the South Bronx: a successfull strategy for conducting an inner-city Mentoring Program, in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

LAROCHELLE, Marie. La pertinence et la faisabilité de la transmission d'une grille biopédagogique, Québec, M. La Rochelle, 1984.

LEAN, Elizabeth. "Cross-Gender Mentoring: Downright Upright and Good for Productivity", Training and Development Journal, (May 1983), p. 60-65.

LEBEL, Denis et MORAND, Jean-Marie. Accréditation de certains types d'initiatives de formation, Collège de Limoilou, Québec, octobre 1973, 85 p.

LEBEL, Céline, MICHAUD, B., Le tutorat comme mode d'intervention pédagogique dans le support à l'apprentissage à la Télé-Université, (document non diffusé), Télé-Université, 1986.

LEVINSON, D.L. The seasons of a Man's Life, New York, Random House, (1978).

LIMOGE, J. S'entraider au C.I.M., Editions de l'Homme, 1982.

LIMOGE, J. L'orientation professionnelle par les pairs adolescents: de la réalité à l'utopie ou vice-versa, CONNAT 11, 1985.

LIPSETT, Laurence, AVAKIAN, A. Nancy. "Alternative Higher Education", The Journal of Nontraditional Studies, vol. 3, no. 4, (1979), p.211-221.

LORANGER, Michel et autres. "Le rendement scolaire: le tutorat par les pairs", Apprentissage et socialisation, vol. 7, no. 1, (mars 1984), p. 1-58.

MAKHOUL-MIRZA, H. et POIRIER-HAMEL, C. Grille d'analyse sémiologique interactionnelle; outil pour l'observation..., St-Lambert: Commission scolaire Chambly, s.d., 79 p.

MASSICOTTE, Guy et autres. Rapport de recherche, S.E.M.E.P., satisfaction des étudiants face à une méthode d'enseignement de la philosophie, Cégep Thetford-Mines, 1976, 101 p.

MC NEER, Elisabeth J. "Two opportunities for Mentoring: a Study of Women's Career Development in Higher Education Administration" Journal of NAWDAC, (Fall 1983), p. 8-14.

McCALLUM, C.J. "The relationship of perceived influence to student educational development", Dissertation Abstracts International, vol. 41, 2-A, (August 1980), p. 599.

MCLANE, Helen J. "Jumping ahead by having a mentor", Data Management, vol. 19, no. 3, (May 1981), p. 38-39, 56.

"Mentors seen as key allies in career growth", Training vol. 17, no. 8, (1980), p. 107-108.

MILS, Joan S. "Ideas in practice: the Modeling of Tutoring", Journal of Developmental & Remedial Education, vol. V, no III, (Spring 1982), pages 24-25.

MIRZA, Hayat. Cri... pour une relation éducative, Montréal, Les Editions Paulines (1985), 263 p.

MISSIRIAM, A.K. The corporate connection, New-Jersey: Prentice Hall, 1982.

MOORE, Kathryn M. "The role of mentors in developing leaders for academe", Educational Record, vol. 63, no. 1 (Winter 1982), p. 23-28.

MOORE, Kathryn M. What to do until the mentor arrives?, Pennsylvania: Pensylvania State University, (1982).

MUSGROVE, F. Patterns of power and authority in English education, London: Mathuen, 1971.

NELSON, J.E. Communication: The Key to Public Relations, JOHPERD 57 (4), p. 64-69, 1986.

NOLLER, RUTH. "Mentoring: a reconnaissance of Apprenticeship", Journal of Creative Behavior, vol. 16, no. 1, (1982), p. 1-4.

NORTON, Robert W. "Communicator Style in Teaching: Giving Good Form to Content", New directions for teaching and learning, no. 26, (June 1986), p. 33-40.

ODIORNE, George S. "Mentoring An American Management Innovation", Personnel administrator, vol. 30, no. 5, (May 1985), p. 63-70.

PAQUETTE, Claude. Intervenir avec cohérence, Montréal: Québec/Amérique, (1985), 310 p.

PASHLEY, B., SHEPHERD, H. "How University Members See the Pastoral Role of the Academic", Brit, Journal Guild, Couns, vol. VI, no I, (1978), pages 1-18.

PELLETIER, Danièle et autres. Le projet d'autoformation assistée Rapport d'évaluation, avril 1984, 131 p.

PERKIN, J.R.C. "The teacher as the key", Phi Delta Kappan, (May 1979), p. 655-658.

PHILLIPS-JONES, LINDA. Mentors and Proteges, New-York, Arbor House, 1982.

PLOWMAN, PAUL D. "Futuristic Views of Education: Images of What Might Be", Journal of Creative Behavior, vol. XII, no. II, p. 90-97.

POIRIER, Colette. Etude: la dynamique de la relation pédagogique, Université de Montréal, 1985.

POISSON, Yves et LEDUC, Aimée. Essai d'utilisation du système de Flanders pour l'analyse de l'interaction..., Montréal: C.R.O.P., 1970, 71 p.

POLIQUIN, Johanne et MORAND, Jean-Marie. Rapport des activités supervisées par le B.A A.F. durant l'année 1984-85, Collège de Limoilou, juin 1985.

POSTIC, Marcel. La relation éducative, Paris: POF, (1979), 243 p.

POULIN, Bernard et VIGNEAULT, Marcel. L'aide entre cégepiens. Collège Montmorency, Bibliothèque nationale du Québec, 2ième trimestre 1986, 115 p.

"Pour une analyse des relations enseignants-enseignés", Revue française de pédagogie, no. 43, (1978), p. 31-46.

PROULX, Bernard, FARES, Roland et SAVIGNAC, Francois. Cours de philosophie par tutorat, collège Ahuntsic, 1987.

PSYCHOLOGIE QUEBEC, Corporation professionnelle des psychologues du Québec, avril 1987.

QUINN, Barbara C. "The Influence of same-sex and cross-sex mentors on the professional development and personality...", Dissertation Abstracts International, vol. 41, 4-A, (October 1980), p. 1498-1499.

RAUCH, Sydney J. Handbook for the Volunteer Tutor, second edition, International Reading Association, ISBN 0-87207-909-0, 1985, 148 p.

REIMER, S. et al. From Master Teacher to Mentor: Mentor New Teacher Project in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

Résultats d'une enquête sur l'audio-tutorat dans le cours biologie 921, collège André Laurendeau, (automne 1975).

RICHARD, Denise et MORAND, Jean-Marie. Rapport des activités supervisées par le B.A.A.F. durant l'année 1985-1986. Collège de Limoilou, juin 1986.

RICHARDSON, H.P. Student mentoring: a collaborative approach to the school drop out problems, 1986.

ROBITAILLE, Jacqueline. Etude de relance auprès des étudiants du "Multi", cégep du Vieux-Montréal, 1971-1973-1974.

ROGERS, C.R. "The Characteristic of the Helping a Relationship", Personnal and Guidance Journal, no. 37 (September 1958), p. 6-16.

ROGERS, Carl R. Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1967, 286 p.

ROSENTHALL, R., JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom. in Le Nouvel Observateur, 1978.

RUPNOW, A., BOWTON, S. Communication in the hey: you can do it but can you say it? in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

SANSREGRET, M. Projet reconnaissance des acquis expérientiels, Guide de l'administrateur, Collège John Abbott et ministère de l'Education, Montréal, 1984.

SAUCIER, Jean. La Participation de l'enseignant à l'apprentissage philosophique de l'apprenant thèse de doctorat, Faculté des études supérieures - Université de Montréal, novembre 1979, 415 p.

SCHEIN, Edgar H. Career dynamics: matching individual and organizational needs, Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

SEMINAIRE DE SAINT-HYACINTHE. Rapport sur le comité ad hoc sur le tutorat, janvier 1976, 24 p.

SHAPIRO, Helen and others. "Moving up: Role models Mentors and the Patron Systems", Sloan Management review Association, vol. 19, no. 3, (Spring 1978), p. 51-58.

SHEEDY, Gail. Passages Predictable Crises of Adult Life, New-York, E.P. Dutton Inc., 1974.

SILVESTEIN, N.A. Establishing a Mentoring Dialogue with a Campus School in Mentoring: Aid to excellence, Gray Ed., Vancouver, 1986.

SINGER, Elisabeth. A Quick and Handy Guide to Educational Mentoring, a product of a 310 special demonstration training a project 1982-1983.

SMITH, Fraser. "Consciousness raising for trustees", Change, vol. 11, no. 1, (February 1979),p. 16-18.

SPEIZER, Jeanne J. "Role models, mentors, and sponsors: the elusive concepts", J. of Women in Culture and Society, vol. 6, no. 4 (1981), p. 692-712.

STAUFFER, Thomas M. "Academic administration internships", New Directions for Higher Education, vol. 6, no. 2 (1978), p. 83-93.

SZEKELY, George. "The artist and the child a model program for the artistically gifted" Gifted Child Quarterly, vol. 25, no. 2, (1981), p. 67-72.

TALBOT, Pierrette. Etude de l'authenticité dans la relation maître-élève selon l'approche existentielle, Université de Montréal: Sciences de l'Education, 1985.

"The Ps and Qs of Mentoring", Security Management, vol. 25, no. 2 (1981), p. 78-82.

TORRANCE, E. "Role of Mentors in Creative Achievement", Creative Child and Adult Quarterly, vol. 8, no. 1, (1983).

TORRANCE, Paul. "Growing up creatively gifted: a 22- year longitudinal study", Creative child and Adults Quarterly, vol. 5, no. 3, (1980), p. 148-158, 170.

TOURNIER, Michelle. Différentes typologies du tutorat, Montréal: Collège Maisonneuve, (1978).

TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J., GOERLACH, L. L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage, Fédération des Cegeps, hiver 1985.

VANZANT, Lorele A. "Achievement motivation sex-role, self-acceptance and mentor relationship of...", Dissertation Abstracts International, vol. 41, (10-A), (1981), p. 4248-4249.

VIDEOFEEDBACK, Guide pédagogique, Performa, octobre 1985.

WALKER-DUPUIS, Louise. L'empathie en milieu scolaire, Montréal, L. Dupuy-Walker, 1975.

WEISS, J. La subjectivité blanchie? in Mesure et évaluation en éducation, vol. 9, no. 1. 1986.

WILSON, Robert C. (and others). College professors and their impact on students, New York, John Wiley & sons, (1975).

WITHEY, V. and others. "Volunteers as mentors for abusing parents: a natural helping relationship", Child Welfare, vol. 59, no. 10, (December 1980),p. 637-644.

WITHROCK, Merlin C. Handbook of research on teaching,. 3e. ed., N.Y., McMillan Publishing Co., (1986).

"Women Finally Get Mentors of their Own", Business Week, 23, (October 1978).

ERIC Clearinghouse for Junior Colleges
OCT 04 1991